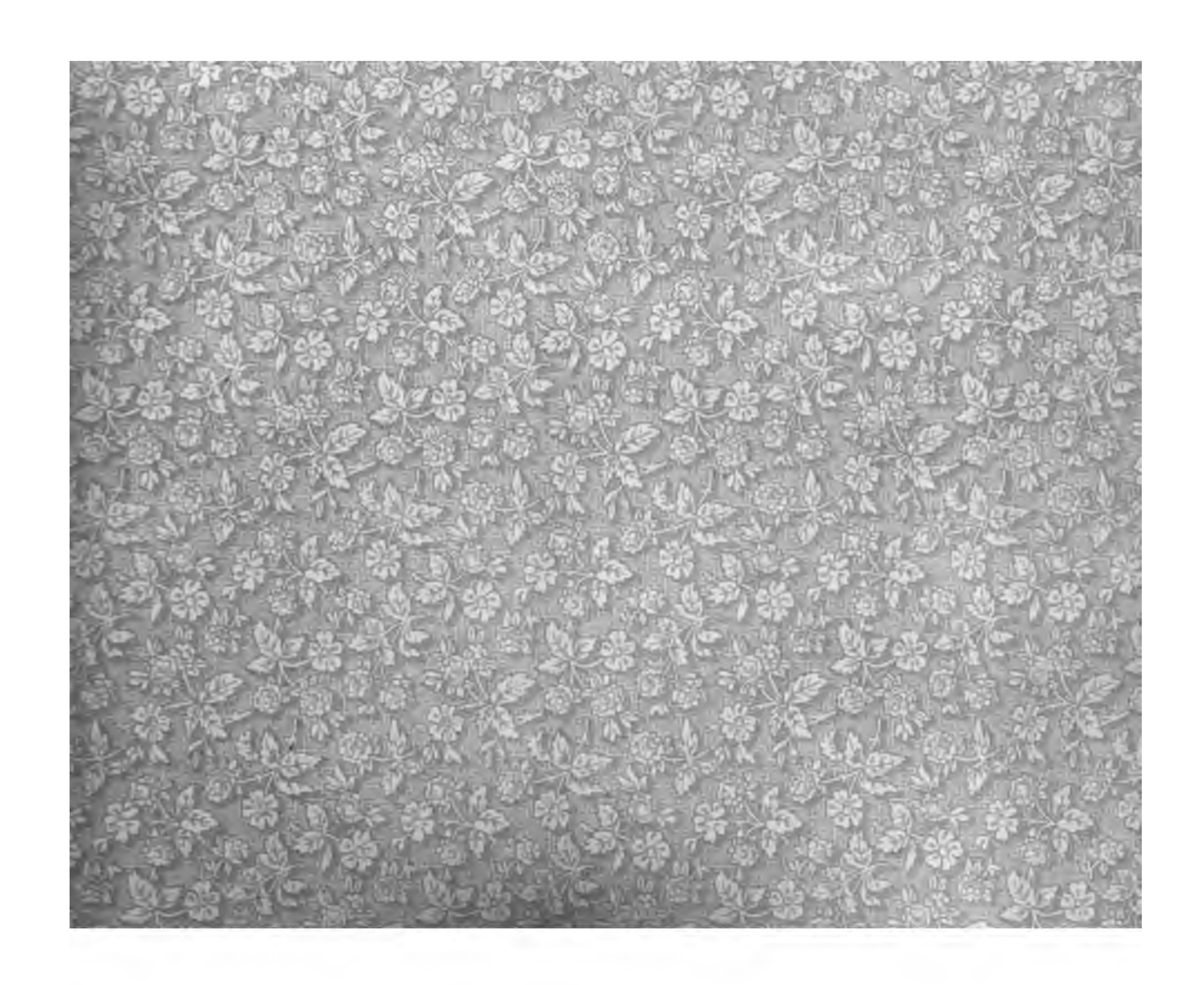

FOR REFERENCE





Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

VIII

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

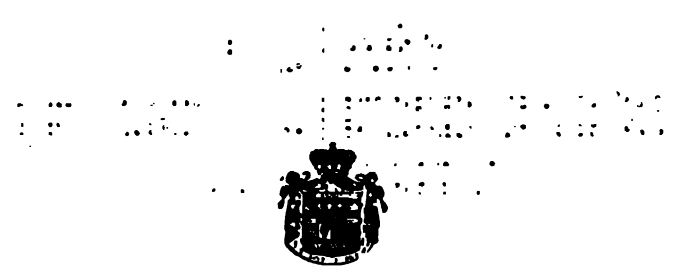
von

W. Rein
Jena

Zweite Auflage

8. Band

Schulbesuch usw. — Stoy, Karl Volkmar



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhaltsverzeichnis





Schulbesuch, Schulpflicht, Schulversäumnis, Schulzwang

1. Historisches. 2. Beginn, Dauer und Ende der Schulpflicht nach den gegenwärtig geltenden Bestimmungen. a) Preufsen. b) Die übrigen deutschen Staaten. c) Aufserdeutsche Staaten. 3. Der tatsächliche Besuch der Volksschulen. 4. Die Überwachung des Schulbesuchs. 5. Die Bestrafung der Schulversäumnisse. 6. Dispensationen vom Schulbesuch. 7. Änderungsvorschläge.

1. Historisches. Ein regelmäfsiger Schulbesuch ist die Voraussetzung einer erfolgreichen Schulerziehung. Er wird aber auf den verschiedenen Stufen des Unterrichts und bei den verschiedenen Bevölkerungsklassen auf ganz verschiedene Weise erzielt. Während gebildete und wohlhabende Eltern eine gründliche Schulbildung ihrer Kinder unter allen Umständen und oft unter Aufwendung bedeutender Mittel anstreben, wird in den weniger gebildeten und ärmeren Volksschichten die Notwendigkeit eines regelmäfsigen und stetig fortschreitenden Unterrichts nur unvollkommen oder überhaupt nicht erkannt. Selbst dann, wenn der Wert gröfserer Kenntnisse den Eltern einleuchtet, liegen ihnen doch ihre wirtschaftlichen Sorgen mehr am Herzen, auch glauben sie, dafs die Versäumnisse sich leicht wieder ausgleichen lassen. So erklärt es sich, dafs auch aufgeklärte, für das Wohl ihrer Kinder besorgte Eltern in weniger guten Vermögensverhältnissen ohne staatlichen Zwang ihre Kinder nicht regelmäfsig zur Schule schicken. Die Voraussetzung eines regelmäfsigen Schulbesuchs ist darum überall die staatliche Schulpflicht bezw. der Schulzwang. Haben die gebildeten und wohlhabenden Volkskreise ein wohlgepflegtes Schulwesen ohne jede behördliche Einwirkung sich geschaffen, so beginnt ein geordneter, allgemeiner Volksunterricht überall erst dann, wenn der Staat sich zur Einführuug des Schulzwanges entschliefst. Mag man darum auch den Schulzwang als einen Eingriff in die bürgerliche Freiheit, insbesondere als eine Beschränkung der Elternrechte bezeichnen, ohne Zweifel ist dies zutreffend, das ändert aber an seiner Notwendigkeit und Zweckmäfsigkeit nicht das mindeste. Von Luther an hat man oft genug betont, dafs die Eltern nicht unter allen Umständen die gewissenhaftesten, frömmsten und weitsichtigsten Erzieher sind. Den für das Wohl ihrer Kinder besorgten und mit der genügenden Einsicht begabten Eltern macht sich der Schulzwang, wie er heute besteht, selten als ein Eingriff in ihre Elternrechte fühlbar, er erscheint nur denjenigen, die das wahre Wohl ihrer Kinder verkennen oder hinter ihre wirtschaftlichen Interessen zurückstellen, in diesem Lichte. Dafs ein straffer Schulzwang die Eltern unter Umständen auch zu schweren Opfern zwingt, darf allerdings nicht verkannt werden, da bei Einführung

der Schulpflicht oft nicht gefragt worden ist, ob auch die positiven Voraussetzungen erfüllt waren. Die älteren Schulgesetze und Schulordnungen charakterisieren sich ja überhaupt dadurch, dafs sie rein polizeiliche Mafsnahmen waren, oder sich gar auf blofse Ermahnung und Anregung beschränkten, selten aber ihre Forderungen durch positive Schöpfungen erleichterten. Der Schulzwang wird in seinen Anfängen immer von vielen Eltern als eine Härte empfunden und häufig durch energischen Widerspruch beantwortet, wobei die an der Unkultur der Massen interessierten Kreise offen oder im geheimen den Widerstand schüren. Im Laufe der Zeit aber söhnt sich die Bevölkerung damit aus; das Zwangsgesetz wird zum Schutzgesetz. Seine Aufhebung würde auch in den fortgeschrittensten Staaten zur Folge haben, dafs ein grofser Teil der Kinder die Schule überhaupt nicht oder doch nicht regelmäfsig besuchte, also eine starke Minderung des Schulbesuchs herbeiführen.

Unter Schulzwang ist hier nicht die Verpflichtung, die Kinder in eine bestimmte Schule zu schicken, verstanden, sondern lediglich die gesetzliche Forderung eines regelmäfsigen, genügend lange fortgesetzten und in seinen Erfolgen zulänglichen Unterrichts. Der sog. Schulzwang ist in Wirklichkeit also nur ein Bildungs- bezw. Unterrichtszwang. Die meisten bisher in Geltung befindlichen Schulgesetze gehen darüber nicht hinaus, lassen darum beispielsweise dem Privatunterricht, den Privatschulen, den öffentlichen Standesschulen usw. neben der öffentlichen Volksschule volle Entwicklungsfreiheit. Auf dem Verwaltungswege ist freilich in einzelnen Fällen, z. B. in Bayern, erreicht worden, dafs der Unterrichtszwang zu einem wirklichen Schulzwange wurde und dafs der Schulpflicht in der Regel in einer bestimmten Schulanstalt, der öffentlichen Volksschule, genügt wird. Im politischen Leben hat die Forderung der »obligatorischen Volksschule«, d. h. der Verpflichtung für jedes Kind, die öffentliche Volksschule eine bestimmte Zeit hindurch oder bis zur Absolvierung zu besuchen, vielfach energische Vertretung gefunden und ist u. a. auch in dem Programm der deutschen Sozialdemokratie vom Jahre 1891 enthalten.

Die allgemeine Schulpflicht besteht selbstverständlich nur der Volksschule gegenüber bezw. für das in den Volksschulen übermittelte Wissen und Können. Höhere Schulen zu besuchen ist niemand verpflichtet, und wer sich dazu entschliefst, aber es an Regelmäfsigkeit des Schulbesuchs fehlen läfst, hat lediglich Ordnungsstrafen, die von der Schulanstalt verhängt werden, oder die Verweisung aus der Anstalt zu erwarten, nicht aber Polizei- oder gerichtliche Bestrafung.

Die älteren Schulordnungen aus dem 16. Jahrhundert kennen einen Schulzwang nicht. Man sucht den Schulbesuch auf andere Weise zu erreichen. In der »Ordnung« des Landgrafen Philipp des Grofsmütigen von Hessen heifst es z. B.: »Es sollen an allen Orten, da schulen seint, die prädicanten fleissig anhalten und bitten, dafs man die Kinder zur schul halte, vnd lernen lasse.« Die württembergische Schulordnung von 1559 verpflichtet nur zum Besuch der Katechismusübungen am Sonntag. Die »General-Artikel« vom Kurfürsten August I. von Sachsen (1580) verpflichten bereits die Knaben zum Schulbesuch. In dieser Verordnung haben wir zweifellos eine der ersten diesbezüglichen Mafsnahmen vor uns.

Die allgemeine Schulpflicht für Knaben und Mädchen ist in den vorgeschrittensten deutschen Staaten vereinzelt bereits am Anfang und mehrfach von der Mitte des 17. Jahrhunderts an durchgeführt worden, in den protestantischen Ländern im allgemeinen früher und strenger, als in den katholischen. Der Vorrang gebührt hierbei zwar nicht der Zeit nach, aber in Bezug auf Energie und Erfolg, dem Herzogtum Gotha, dessen bildungsfreundlicher Regent Ernst der Fromme 1642 seinen bekannten »Schulmethodus« veröffentlichte. In demselben heifst es: »Alle Kinder, Knaben und Mägdelein, so wol in Dörffern als in Städten, sollen, so bald sie das fünfte Jahr ihres Alters zurückgeleget, in die Schule auff die von der Cantzel geschehene Abkündigung ohne Auffenthalt geschicket, und dabey so lange, bis sie, was ihnen zu wissen nötig ist, und nachgehendes Stückweise erzehlet wird, gelernet haben, und zwar nicht nur im Winter, sondern auch im Sommer beständig gelassen, und nicht

aus eigener Willkür davon abgezogen, viel weniger gar herausgenommen werden, bis sie auf geschehene Erforschung von den Vorgesetzten zur Loſszehlung tüchtig erachtet werden und ordentlich abgedancket haben.« Über diese Vorschriften geht auch heute die gesetzliche Forderung in dem gröſsten deutschen Staate noch nicht hinaus, deckt sich vielmehr inhaltlich genau damit. Die meisten deutschen Staaten haben das Beispiel des frommen Ernst erst nach Jahrzehnten nachgeahmt. Nach der Braunschweiger »Allgemeinen Landesordnung« von 1647 »sollen die Eltern gehalten sein, und, im Falle sie sich säumig erweisen würden, durch die Beamten und Gerichtsherren dahin vermittelst ernstlicher Bestrafung angewiesen werden, daſs sie ihre Kinder bei denen Schulmeistern oder Küstern auf deren Dörfern so viele Jahre in die schule gehen und unterweisen lassen, bis daſs sie den Katechismum verstehen, und gedruckte Schrift lesen können.« Die Schulpflicht erstreckt sich aber nur auf den Winter, im Sommer beschränkt sich der Unterricht auf sonntägliche Wiederholungsstunden. Schon früher (1619) hatte Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt verordnet, daſs auch auf dem Lande alle Kinder zur Schule geschickt werden sollten. Säumige Eltern sollten trotzdem das Schulgeld bezahlen, auſserdem aber noch mit Schulstrafen bedacht werden. Nach dem Regulativ des Landgrafen Ludwig VI. (1670) sollen alle Kinder, die über 5 und unter 12 Jahre alt sind, die Volksschule im Winter täglich 5, im Sommer täglich 3 Stunden besuchen. Nach der »Hessen-Darmstädtischen Schulordnung von 1733« sollen die Kinder vom 7. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, jedenfalls aber 7 Jahre, die Schule besuchen. Im Winter wie im Sommer soll der Unterricht an vier Tagen in der Woche je sechs, am Mittwoch und Sonnabend je drei Stunden dauern. Jede Schulversäumnis soll mit einem Kreuzer geahndet werden. Die kurhessische Konsistorialordnung von 1726 bestimmt: Alle Eltern sollen gehalten sein, ihre Kinder vom vollendeten 7. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre in die Schule zu schicken, und zwar nicht bloſs des Winters, sondern auch im Sommer wenigstens 2—3 Tage in der Woche. In Württemberg wurde der Schulzwang 1649 verordnet und durch die Schulordnung von 1729 vervollständigt. In den kursächsischen Landen wird mit der Verordnung von 1713 der Schulzwang eingeführt und 1724 befohlen, daſs alle Kinder ununterbrochen vom 5. bis zum 14. Lebensjahre die Schule besuchen und die säumigen Eltern bestraft werden sollen. In Bayern reichen die Anfänge des Schulzwanges bis in die Zeit vor dem 30jährigen Kriege zurück; an eine allgemeine Durchführung der Anordnungen ist unter den in diesem Lande in der ersten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts herrschenden Zuständen natürlich nicht zu denken. In Baden erschienen von der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts an Verordnungen, welche die Schulpflicht nach modernen Grundsätzen regelten und auch die Sonntagsschulen (für Jünglinge vom 14. bis 20., für Jungfrauen vom 14. bis 18. Lebensjahre) zur Einführung brachten. In Preuſsen ist vor dem Jahre 1717 ein ernstlicher Anlauf, den Schulzwang einzuführen, nicht gemacht worden. An guten Ratschlägen und Ermahnungen hat es allerdings auch hier nicht gefehlt. Die Schulordnung des Kurfürsten Johann Georg (1573) verlangt, daſs »auf den Dörfern alle Sonntag-Nachmittage oder in der Woche einmal der Küster mit Rat des Pfarreis den Leuten, sonderlich aber Kindern und Gesinde den kleinen Katechismum Lutheri unverändert vorlesen und beten lehren, auch nach Gelegenheit umherfragen, was sie gelernt haben. Die Pfarrer sollen öffentlich verkündigen und vermanen, daſs jeder seine Kinder, sobald sie altershalber dazu tauglich, in die Schule schikken und in Gottesfurcht und guter Disciplin erziehen soll.« Der Groſse Kurfürst befahl 1662, »daſs die Kirchen und Gemeinden allen Fleiſs anwenden sollten, daſs hin und wieder sowohl in Dörfern, Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden, und sein Nachfolger, König Friedrich I., will (1698), daſs »die Kinder auch zur Erntezeit auf dem Lande, wenigstens des Morgens zwei Stunden zur Schule kommen und überhaupt fleiſsig zur Schule gehalten werden.« Die Schulpflicht wird tatsächlich aber erst von Friedrich Wilhelm I. durch die Verordnung vom 28. September 1717 ausgesprochen. In derselben wird an-

befohlen, »dafs hinkünfftig an denen Orten, wo Schulen seyn, die Eltern bei nachdrücklicher Strafe gehalten seyn sollen, Ihre Kinder gegen Zwey Dreyer Wochentliches Schuel-Geld von einem jeden Kinde, im Winter täglich und im Sommer, wann die Eltern die Kinder bey ihrer Wirthschaft benöthiget seyn, zum wenigsten ein oder zweymal die Woche, damit Sie dasjenige, was im Winter erlernet worden, nicht gäntzlich vergessen mögen, in die Schuel zuschicken. Falfs aber die Eltern das Vermögen nicht hätten: So wollen Wir, dafs solche Zwey Dreyer aus jedes Orts Allmosen bezahlet werden sollen.« Friedrich der Grofse fafst diese Vorschriften in seinem General-Landschul-Reglement (1763) bestimmter. Der § 1 desselben lautet: »Zuförderst wollen Wir, dafs alle Unsere Unterthanen, es mögen seyn Eltern, Vormünder oder Herrschaften, denen die Erziehung der Jugend oblieget, ihre eigene sowohl als ihrer Pflege anvertraute Kinder, Knaben oder Mädchen, wo nicht eher doch höchstens vom Fünften Jahre ihres Alters in die Schulen schicken, auch damit ordentlich bis ins Dreizehnte und Vierzehnte Jahr kontinuieren und sie so lange zur Schule halten, bis sie nicht nur das Nötigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rat und Antwort geben können, was ihnen nach den von unsern Consistoriis verordneten und approbierten Lese-Büchern beygebracht werden soll.« Eine bestimmtere Fassung erhielten diese Vorschriften im Allgemeinen Landrecht (1794), in welchem § 43 und § 46 Titel 12, Teil II lauten: »§ 43. Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. § 46. Der Schulunterricht mufs so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefafst hat.« Diese Vorschriften wurden durch Kabinetts-Ordre vom 14. Mai 1825 auch auf diejenigen preufsischen Landesteile ausgedehnt, in denen das Allgemeine Landrecht keine Geltung hat, und bezeichnen den gegenwärtigen Rechtszustand in Preufsen, doch wird in der Praxis von der Heranziehung der Kinder vom fünften Jahre ab nicht Gebrauch gemacht und das Ende der Schulpflicht im allgemeinen auf das vollendete 14. Lebensjahr festgesetzt. Die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 begnügt sich mit der Bestimmung, dafs »Eltern und deren Stellvertreter ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen dürfen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.«

Die Ausführung der in Vorstehendem angeführten Vorschriften ist natürlich zu den verschiedenen Zeiten sehr ungleichmäfsig gewesen, und vielfach ist ein hoch entwickeltes Schulwesen später, unter weniger guter Pflege, wieder auf einen niederen Stand zurückgesunken. Einige Ziffern werden zur Illustration dienen können. Im Jahre 1824 waren im Regierungsbezirk Aachen 66611 Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren vorhanden. Von diesen besuchten 34140, also etwa die Hälfte, die Schulen. Von den 1852 evangelischen Kindern waren 1600, von den 64401 katholischen 32403, von den 358 jüdischen 137 in Volks-, Mittel- und gelehrten Schulen eingeschult. Ähnlich wird es in anderen preufsischen Landesteilen gestanden haben. In Berlin entbehrten 1818 nach Beckedorffs Jahrbüchern 6000 Kinder des Unterrichts. Die Gesamtzahl der schulpflichtigen Kinder wird nach der damaligen Einwohnerzahl (164000) auf 27000 angenommen. Die amtlichen Ziffern der preufsischen Unterrichtsverwaltung lassen die allmähliche Besserung einigermafsen erkennen. Die nachstehende Tabelle gibt die Zahl der in den öffentlichen Volksschulen untergebrachten Kinder an und daneben zum Vergleich die Bevölkerungsziffer für die einzelnen Jahre.

(Siehe Tab. S. 5.)

Neben dem steigenden Prozentsatz der Volksschüler im Verhältnis zur Bevölkerungsziffer darf die Annäherung der Zahlen für Knaben und Mädchen überall als ein Beweis für die Besserung des Schulbesuchs betrachtet werden. Die Beschulung der Mädchen bleibt in den deutschen Staaten lange hinter der der Knaben zurück. Auch heute ist völlige Gleichheit noch nicht vorhanden. Abgesehen von der Fortbildungsschulpflicht, die nur in einzelnen Staaten

Schulkinder in öffentlichen Volksschulen

	Knaben	Mädchen	Summa	Bevölkerungsziffer	Die Volksschüler machten aus: %
1822	743 207	683 838	1 427 045	11 664 133	12,2
1825	822 077	755 922	1 577 999	12 256 725	12,9
1828	925 438	866 265	1 791 703	12 726 110	14,8
1831	987 475	930 459	1 917 934	13 038 960	14,7
1834	1 075 857	1 026 414	2 102 271	13 507 999	15,6
1837	1 108 015	1 061 232	2 169 247	14 098 125	15,4
1840	1 133 288	1 090 951	2 224 239	14 928 501	14,9
1843	1 184 864	1 143 282	2 328 146	15 471 084	15,0
1846	1 235 448	1 197 885	2 433 333	16 112 938	15,1
1849	1 244 401	1 208 661	2 453 062	16 331 187	15,2
1852	1 310 913	1 272 652	2 583 565	16 935 420	15,2
1855	1 322 747	1 292 635	2 615 382	17 202 831	15,2
1858	1 376 278	1 342 794	2 719 072	17 739 913	15,3
1861	1 406 014	1 372 194	2 778 208	18 491 220	15,0
1864	1 427 191	1 398 131	2 825 322	19 255 139	14,7
1867	3 035 275		3 035 275	19 672 237 [1])	15,4
1871	3 900 655		3 900 655	24 639 706	15,8
1878	4 200 160		4 200 160	26 664 427	15,8
1882	4 339 729		4 339 729	27 694 854	15,7
1886	2 422 044	2 416 203	4 838 247	28 645 832	16,9
1891	2 467 558	2 448 918	4 916 476	29 955 281 [2])	16,4
1896	2 624 716	2 612 110	5 236 826	31 855 123 [2])	16,4
1901	2 839 569	2 831 307	5 670 870	34 472 509 [2])	16,5

auf das weibliche Geschlecht ausgedehnt worden ist, sehen mehrere Staaten für die Mädchen auch eine frühere Entlassung aus der Volksschule vor (Elsaſs-Lothringen, Schwarzburg-Rudolstadt, einzelne Gebiete von Oldenburg, Schleswig-Holstein). Die Zahl der Knaben wird in den Volksschulen allerdings auch bei völlig gleichmäſsiger Beschulung beider Geschlechter wegen der gröſseren Zahl der Knabengeburten in der Regel gröſser sein, als die der Mädchen. Wo es nicht der Fall ist, (z. B. in Bayern) bestehen für die Knaben viele Mittel- und höhere Schulen, während sie für die Mädchen fehlen.

2. Beginn, Dauer und Ende der Schulpflicht nach den gegenwärtig geltenden Bestimmungen. a) Preuſsen. In Preuſsen gelten für den gröſsten Teil des Staatsgebietes die bereits angeführten Vorschriften des Allgemeinen Landrechts, werden aber nicht ihrem Wortlaut entsprechend gehandhabt. Für die übrigen Landesteile bestehen besondere Gesetze. So bestimmen z. B. § 31 und § 65 der Schulordnung für Schleswig-Holstein vom 24. August 1814, daſs die Kinder vom Anfange des sechsten oder spätestens siebenten Jahres an bis zur Konfirmation (die bei den Knaben mit dem vollendeten 16., bei den Mädchen mit dem vollendeten 15. Jahre erfolgt) die Schule besuchen sollen. Nach § 1 der Schulordnung für die Provinzen Ost- und Westpreuſsen vom 11. Dezember 1845 kann jedes Kind schon nach vollendetem fünften, soll aber nach vollendetem sechsten Lebensjahre zur Schule geschickt werden. In der Praxis wird sonst allgemein das vollendete sechste Jahr als Aufnahmetermin angesehen, und nirgends findet eine zwangsweise Heranziehung der Kinder vor diesem Alter statt. Aus persönlichen und örtlichen Gründen (Schwächlichkeit des Kindes, weite und beschwerliche Schulwege) wird die Aufnahme in den Schulunterricht vielfach auf das vollendete siebente Lebensjahr hinausgeschoben, während andrerseits viele Eltern die Einschulung vor dem vollendeten sechsten Jahre wünschen und in der Regel auch erreichen. Letzteres ist namentlich in den Städten bei solchen Kindern der Fall, die später in eine höhere Schule übergehen sollen.

Über das Ende der Schulpflicht bestimmt bekanntlich das Allgemeine Landrecht, und gleichlautend die Kabinetts-Ordre vom 14. Mai 1825, daſs der Schulbesuch so lange dauern soll, bis das Kind nach dem Befund seines Seelsorgers (an dessen Stelle seit Erlaſs des Schulaufsichtsgesetzes vom 11. März 1872 der Schulinspektor getreten ist) »die einem jedem vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaſst hat«. Die Unterrichtsbehörden haben in Übereinstimmung mit den höchsten Gerichtshöfen dieser Bestimmung die Deutung gegeben, daſs vor vollendetem 14. Jahre die Reife, die das Gesetz im Auge hat, nicht erlangt werde und der Schulbesuch deswegen bis zu diesem Zeitpunkte unter allen Umständen fortgesetzt werden müsse, bei nicht genügender Reife aber darüber hinaus gefordert werden könne. Bei völliger Übereinstimmung in der prinzipiellen Auffassung haben Behörden und Gerichte im einzelnen in diesem Punkte aber doch sehr ver-

[1]) Dies die Ziffer für den Umfang des Staatsgebietes im Jahre 1866; mit Einschluſs der neuen Provinzen betrug die Einwohnerzahl 23 971 337.

[2]) 1. Dezember 1890 bezw. 1895 u. 1900.

schiedene Entscheidungen getroffen, so daſs der Mangel einer nach dem Alter des Kindes völlig klaren Bestimmung sich auſserordentlich bemerkbar macht. In den Schulgesetzentwürfen der Jahre 1890 und 1891 war darum auch die landrechtliche Fassung beiseite geschoben und die folgende Bestimmung aufgenommen worden: »Die Schulpflicht eines Kindes endet mit dem auf das vollendete 14. Lebensjahr folgenden Entlassungstermin.« In der Praxis wird in der Regel so verfahren, daſs die Kinder bei dem Semesterschluſs entlassen werden, der ihrem Geburtstage am nächsten liegt, also je nach den Umständen mit $13^3/_4$, 14 und $14^1/_4$ Jahren. Für das ehemalige Herzogtum Nassau und die Provinzen Ost- und Westpreuſsen endete die Schulpflicht nach der Schulordnung von 1817 bezw. vom 11. Dezember 1845 mit dem vollendeten 14. Lebensjahr. Diese Bestimmung ist insofern äuſserst unpraktisch, als sie laut Erkenntnis des Kammergerichts vom 23. März 1885 nicht gestattet, die Entlassung mit dem auf das 14. Lebensjahr folgenden Semesterschluſs allgemein anzuordnen. Die Regierung zu Danzig hatte z. B. verfügt, daſs im Frühjahr diejenigen Kinder entlassen werden sollten, die bis zum 31. März, und im Herbst diejenigen, die bis zum 30. September das 14. Lebensjahr vollenden. Durch jene Entscheidung des Kammergerichts veranlaſst, ist unterm 24. Juni 1898 nun folgende Bestimmung getroffen worden: »1. Bei den halbjährlich abzuhaltenden Entlassungsprüfungen ist von dem Ortsschulinspektor zu ermitteln, ob die im nächstfolgenden Schulhalbjahr 14 Jahre alt werdenden Kinder die volle Reife zur Entlassung erlangt haben. 2. Ist die volle Reife vorhanden, so sind diese Kinder mit dem Ablauf des Schulhalbjahres, in dem ihre Prüfung stattgefunden hat, von dem Ortsschulinspektor aus der Schule zu entlassen. 3. Ergibt die Prüfung, daſs ein Kind die Reife nicht voll erlangt hat, so hat der Ortsschulinspektor die Entlassung gemäſs § 2 der Schulordnung vom 11. Dezember 1845 bis auf weiteres hinauszusetzen.«

Das Hannöversche Schulgesetz vom 26. Mai 1845 § 5 verweist auf die territorialen Schulordnungen, die sich meist an das 14. Lebensjahr halten. In Schleswig-Holstein dauert, wie bereits angegeben, die Schulpflicht für die Knaben bis zum vollendeten 16., für die Mädchen bis zum vollendeten 15. Lebensjahre.

Die preuſsische Regierung ist mit den Regierungen aller deutschen Staaten, mit Ausnahme von Bayern und Braunschweig, die eine solche Vereinbarung unter Angabe von Gründen abgelehnt haben, dahin übereingekommen, »daſs die dem preuſsischen Staate angehörenden Kinder, welche sich in einem anderen Bundesstaate aufhalten, und die einem der letzteren angehörenden Kinder, welche sich im preuſsischen Staate aufhalten, nach Maſsgabe der im Lande des Aufenthalts bestehenden Gesetze wie Inländer zum Besuche der Schule herangezogen werden sollen;

»daſs diese Nötigung zum Besuch der Schule sich nicht nur auf die eigentliche Elementarschule (Volksschule), sondern, wo daneben eine sog. Sonntags- oder Fortbildungsschule mit obligatorischem Charakter besteht, auch auf diese erstrecke;

»daſs jedoch Kinder, welche sich durch ein Zeugnis der zuständigen heimischen Schulbehörde darüber ausweisen, daſs sie der Schulpflicht, wie sie nach der Gesetzgebung ihrer Heimat normiert ist, vollständig Genüge geleistet haben, von fernerem Schulbesuche zu entbinden sind, auch wenn das am Orte ihres Aufenthalts geltende Gesetz eine gröſsere Ausdehnung des obligatorischen Unterrichts vorschreibt.« Vereinbarungen dieser Art, die auch zwischen anderen deutschen Staaten bestehen, ersetzen einigermaſsen das für das Schulwesen noch fehlende Reichsindigenat.

b) Die übrigen deutschen Staaten. In Bayern ist nach der Verordnung vom 23. Dezember 1802 jedes Kind vom 6. bis zum vollendeten 12., seit 1856 bis zum 13. Lebensjahre zum Besuch der Werktagsschule, von da ab bis zum 16. Jahre zum Besuch der Feiertagsschule verpflichtet. In Württemberg (Novelle vom 6. November 1858 Artikel 1) dauert die Schulpflicht vom Anfang des 7. bis zum 14. Lebensjahr. Die Entlassung vor dem 14. Jahre wird bei genügenden Kenntnissen mit Rücksicht auf dringende Familienverhältnisse genehmigt. An die Volksschule schlieſst sich die obligatorische Fortbildungs- bezw. die Sonntagsschule an. In Sachsen (Volks-

schulgesetz vom 26. April 1873 § 4) dauert die Schulpflicht vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14., bei mangelhaften Leistungen bis zum 15. Lebensjahre. Zum Besuch der Fortbildungsschule sind die Knaben 3 Jahre lang verpflichtet, falls nicht in anderer Weise für ihren ferneren Unterricht gesorgt wird. In Baden (Gesetz vom 13. Mai 1892) beginnt die Schulpflicht mit dem 6. und endet mit dem 14. Lebensjahre. Erleichterungen sind vorgesehen. Durch Gesetz vom 18. Februar 1874 ist die obligatorische Fortbildungsschule eingeführt, für Knaben zwei Jahre, für Mädchen ein Jahr. In Hessen (Gesetz vom 16. Juni 1874, Art. 9) dauert die Schulpflicht ebenfalls vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre und kann bei mangelhaften Leistungen in den Hauptfächern (Religion, Deutsch, Rechnen, Schreiben) um ein Jahr verlängert werden. Zum Besuch der Fortbildungsschule sind die Knaben drei Jahre lang verpflichtet. In Oldenburg (Gesetze vom 3. April 1855 und 26. Februar 1870) dauert die Schulpflicht vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, in den Fürstentümern für Knaben bis zum 15. Jahre. In Mecklenburg-Schwerin beginnt die Schulpflicht mit dem 7. und endet mit dem 13. Lebensjahre, meist mit der Konfirmation, in Mecklenburg-Strelitz beginnt die Schulpflicht mit dem 6. Jahre und dauert bis zur Konfirmation. In den übrigen Staaten sind die Abweichungen von der Regel: Beginn mit dem vollendeten 6., Ende mit dem vollendeten 14. Lebensjahre, unerheblich. Die Fortbildungsschulpflicht besteht aufser in den bereits genannten Staaten in Sachsen-Koburg-Gotha (für Knaben 2 Jahre), Sachsen-Meiningen (für beide Geschlechter 2 Jahre), Sachsen-Weimar-Eisenach (Knaben 2 Jahre), Schwarzburg-Sondershausen und Waldeck (Knaben bis zum 16. Jahre).

c) Aufserdeutsche Staaten. In der Schweiz ist die durch Artikel 27 des Bundesgesetzes begründete Schulpflicht sehr ungleichmäfsig festgesetzt, was die nebenstehende Tabelle zeigt.

Der Schulbesuch ist nicht in allen Kantonen gleich regelmäfsig, auch die Unterrichtszeit im Jahre und die täglichen Schulstunden sind äufserst verschieden festgesetzt.

Kantone	Eintrittsalter Jahr	Dauer der Schulpflicht. 1. Alltagsschule	2. Ergänzungsschule
1. Zürich . . .	6.	6	3
2. Bern . . .	6.	8—9	—*)
3. Luzern . . .	7.	7	2
4. Uri	7.	6	2
5. Schwyz . .	7.	7	—
6. Oberwalden .	7.	6	2
7. Nidwalden .	7.	6	2**)
8. Glarus . . .	6.	7	2
9. Zug . . .	6.	6	3
10. Freiburg . .	6.	9 ***)	—
11. Solothurn .	7.	8 †)	—
12. Basel-Stadt .	6.	8	—
13. Basel-Land .	6.	6	3
14. Schaffhausen . .	6.	8—9	—
15. Appenzell A.-Rh. . .	6.	7	2
16. Appenzell I.-Rh. . .	6.	6	2
17. St. Gallen .	6.	7	2
18. Graubünden	7.	8	—
19. Aargau . .	7.	8	—
20. Thurgau . .	6.	9 ††)	—
21. Tessin . .	6.	8	—
22. Waadt . .	6.—7.	8—9	—
23. Wallis . .	7.	8	—
24. Neuenburg .	7.	6—7	2
25. Genf . . .	7.	6	2

Nach dem österreichischen Volksschulgesetz vom 2. Mai 1883 »beginnt die Schulpflicht mit dem vollendeten 6. und dauert bis zum vollendeten 14. Lebensjahre. Der Austritt aus der Schule darf aber nur erfolgen, wenn die Schüler die für die Volksschule vorgeschriebenen notwendigen Kenntnisse, als: Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen besitzen.« Aber in den österreichischen Kronländern besteht zum Teil doch noch 6 jährige Schulpflicht, nämlich in Dalmatien, Istrien, Galizien, Bukowina, in den Landschulen Krains und da, wo der Schulunterricht acht Jahre lang obligatorisch ist, kann der Landesschulrat für Kinder der zwei obersten Jahrgänge eine Verkürzung

*) Die Mädchen sind noch ein Jahr zum Besuch der Arbeits-, Fortbildungs- oder Haushaltungsschule verpflichtet.

**) Nur für Knaben.

***) Für Mädchen nur 8 Jahre.

†) Mädchen 7 Jahre Alltagsschule und 1 Jahr Arbeitsschule.

††) Mädchen 8 Jahre Alltagsschule und 2 Jahre Gesangs- und Arbeitsschule.

der vorgeschriebenen Schulzeit z. B. durch Verminderung der wöchentlichen Schulstunden oder Einschränkung des Unterrichts auf den Winter eintreten lassen. In Ungarn müssen alle Kinder, die nicht genügenden anderweitigen Unterricht empfangen, was durch Prüfungen an den öffentlichen Lehranstalten nachzuweisen ist, vom 6. bis zum 12. Lebensjahre die Alltags- und dann bis zum 15. Lebensjahre die Wiederholungs- oder Fortbildungsschule besuchen. Das schwedische Schulgesetz vom 10. Dezember 1897 (§ 35, Abs. 1 und 3) schreibt vor: »Das Schulalter des Kindes wird von dem Kalenderjahre ab gerechnet, in dem es das 7. Jahr vollendet, bis zu dem, in welchem es das 14. Lebensjahr beendet hat. — Der Schüler, welcher am Ende der Schulzeit sich nicht die Kenntnisse erworben hat, welche bei seinem Abgange aus der Schule für notwendig erachtet werden, soll weiterhin als schulpflichtig angesehen werden, während der Schüler, der schon vor Ablauf der Schulpflicht das Maſs der nötigen Kenntnisse erworben hat, vom Schulbesuch entbunden werden darf.« § 38 desselben Gesetzes bestimmt: »Die schulpflichtigen Kinder, welche zu Hause unterrichtet werden sollen, müssen vom Schulunterrichte seitens des Schulrates befreit werden, jedoch unter dem Vorbehalt, daſs die Eltern oder Vormünder als befähigt angesehen werden, sorgfältig auf den Unterricht der Kinder zu achten. Solche vom Schulunterricht befreiten Kinder sind gehalten, auf Aufforderung des Schulrats sich zu einer festgesetzten Prüfung einzufinden. Auch soll der Schulbesuch zur Pflicht gemacht werden, wenn es sich zeigt, daſs die Kinder nicht die entsprechende Unterweisung empfangen.« In Norwegen (Gesetz vom 21. Juli 1894) sind alle Kinder vom vollendeten 7. Jahre bis zum 15. Jahre schulpflichtig. Das dänische Gesetz vom 2. Mai 1855 (Zusätze vom 30. September 1864) besagt: Die Schulpflicht beginnt mit dem Anfange des 7. Lebensjahres. Doch kann auf Wunsch der Eltern das Kind auch mit Beginn des Halbjahres in die Schule aufgenommen werden, nachdem es das 6. Lebensjahr vollendet hat. Die Schulpflicht hört mit dem Schlusse des Schulhalbjahres auf, in welchem das Kind das 14. Lebensjahr vollendet hat, und es darf über diesen Zeitpunkt hinaus nicht mehr in der Schule verbleiben ohne Erlaubnis der Ortsobrigkeit mit Zustimmung der Schulkommission. In England hat der Staat sich erst durch Erlaſs des Elementarschulgesetzes (Elementary Education Act) vom 9. August 1870 mit dem Volksschulwesen befaſst. Der vollständige staatliche Schulzwang wurde durch das Gesetz zwar nicht eingeführt, doch »muſs jedes Kind im Alter von 5—14 Jahren wirksamen Elementarunterricht empfangen.« Jeder Schulbehörde (School Board) blieb es überlassen, durch besondere Satzungen mit Genehmigung der Regierung den Schulzwang in ihrem Distrikte einzuführen und für Zuwiderhandelnde eine Geldstrafe bis zu 5 sh. zu verhängen. Durch ein Gesetz vom 15. August 1876 wurde diese Bestimmung dahin erweitert, daſs, wo keine Schulbehörden bestehen, wenigstens Schulbesuchs-Komitees (School Attendence Committees) gebildet werden müssen, die ebenfalls den Schulbesuch obligatorisch machen können. Diese Bestimmungen in Verbindung mit dem Fabrikgesetz von 1878, worin festgesetzt ist, daſs die Fabrikkinder bis zum 13. Jahre wenigstens fünfmal wöchentlich die Schule besuchen müssen, haben den Unterricht tatsächlich allgemein und obligatorisch gemacht. Holland hat keinen Schulzwang. Die Lehrervorstände und Schöffenkollegien sollen den Schulbesuch der 6—12jährigen Kinder durch Ermahnungen, Bekanntmachung der Schülerlisten und indirekte Zwangsmaſsregeln (Entziehung öffentlicher Unterstützungen usw.) herbeiführen. Auch in Belgien besteht kein Schulzwang. Der Schulbesuch soll vom 7.—14. Jahre stattfinden. Für Frankreich bestimmt das Gesetz vom 28. März 1882: Der Unterricht ist für alle Kinder vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 13. Jahre obligatorisch. Jedoch kann schon durch das Bestehen einer Prüfung im Alter von 11 Jahren die Entlassung aus der Schule herbeigeführt werden. Die italienische Schulpflicht umfaſst vier Jahre. Nach dem Gesetz vom 15. Juli 1877 müssen die Kinder die niedere Elementarschule vom 6. bis zum 9. Jahre besuchen und dann noch ein Jahr lang die Abendschulen, wo solche bestehen. Ruſsland hat natürlich keinen Schulzwang. In der Union besteht nur in den Neu-Englandstaaten, ferner in

New York, Jersey, Texas, Nevada und Kalifornien die gesetzliche Schulpflicht in unserem Sinne. Über ihre Durchführung wird aber sehr verschieden geurteilt, und die amtlich mitgeteilten Ziffern scheinen vielfach »ungenau« zu sein.

3. Der tatsächliche Besuch der Volksschulen. Ein sicheres Mafs dafür, inwieweit den vorstehend skizzierten gesetzlichen Vorschriften entsprochen wird, ist schwer zu finden. Die vorliegenden statistischen Angaben werden durch mancherlei Umstände beeinflufst: durch die Dauer der Schulpflicht, den Kinderreichtum, die Ausdehnung des höheren Schulwesens und den Privatunterricht. Man würde deswegen z. B. zu ganz falschen Schlüssen kommen, wenn man den sog. Bildungsnenner, d. h. den Prozentsatz, den die Volksschüler von der Bevölkerungsziffer bilden, ohne weiteres zu Grunde legte. Immerhin aber erhält man dadurch einen einigermafsen brauchbaren Mafsstab für die Vorzüglichkeit des Volksschulunterrichts. Ein Land, das einen hohen Prozentsatz von Volksschülern hat, besitzt unter allen Umständen eine lang ausgedehnte und gut durchgeführte Schulpflicht, und wenn die Ziffern nur auf die öffentlichen Volksschulen sich beziehen, so darf auch angenommen werden, dafs die Schulen nach ihrer inneren Einrichtung gut sind, anderntalls würde ihnen das Privatschulwesen Konkurrenz machen. Die nebenstehende Tabelle gibt die entsprechenden Ziffern für die deutschen Staaten.

Aus diesen Ziffern kann man die Wirkungen der verschiedenen Bestimmungen über die Schulpflicht auf den Schulbesuch sehr gut erkennen. Die niedrigen Ziffern für Bayern, Württemberg, Baden und Elsafs-Lothringen erklären sich aus der verkürzten Schulzeit, die der Hansestädte aus dem geringeren Kinderreichtum und der grofsen Zahl von höheren, Mittel- und Privatschulen. (Andere Grofsstädte haben zumeist aus denselben Gründen noch kleinere Ziffern, für das Schuljahr 1901/2 z. B. Augsburg 10,44, Berlin 11,19, Kassel 10,13, Frankfurt a. M. 7,98, Frankfurt a. O. 10,16, Hannover 10,25, Königsberg i. Pr. 9,93, Metz 5,59 (starke Garnison!), Potsdam 9,02, Strafsburg i. E. 8,89, Wiesbaden 7,47 % der Bevölkerung.

Den tatsächlichen Schulbesuch in den ausländischen Schulen kennzeichnen folgende Ziffern, die den Prozentsatz der Elementarschüler angeben.

Staaten	Bevölkerungsziffer (1. Dez. 1900)*)	Volksschüler	Volksschüler auf je 100 der Bevölkerung
Preufsen	34 472 509	5 670 870	16,39
Bayern	6 176 057	873 399	14,14
Sachsen	4 202 216	685 771	16,31
Württemberg	2 169 480	295 325	13,61
Baden	1 867 944	273 149	14,62
Hessen	1 119 893	165 707	14,79
Mecklenb.-Schwerin	607 770	94 755	15,59
Sachsen-Weimar	362 873	59 528	16,40
Mecklenb.-Strelitz	102 602	16 057	15,65
Oldenburg	399 180	66 721	16,71
Braunschweig	464 333	81 396	17,53
Sachsen-Meiningen	250 731	44 011	17,55
Sachsen-Altenburg	194 914	34 448	17,67
Sachs.-Cob.-Gotha	229 550	39 422	17,17
Anhalt	316 085	52 684	16,66
Schwarzb.-Sondershausen	80 898	13 918	17,20
Schwarzb.-Rudolstadt	93 059	16 222	17,43
Waldeck	57 918	10 294	17,77
Reufs ä. L.	68 396	13 206	19,30
Reufs j. L.	139 210	21 702	15,59
Schaumburg-Lippe	43 132	7 648	17,73
Lippe	138 952	23 895	17,19
Lübeck	96 775	12 109	12,51
Bremen	224 882	27 830	12,36
Hamburg	768 349	98 610	12,83
Elsafs-Lothringen	1 719 470	226 102	13,15
Deutsches Reich	56 367 178	8 924 779	15,83

Belgien	11,99
Dänemark	12,93
Frankreich	14,27
Griechenland	6,75
Grofsbritannien und Irland	17,01
Italien	8,36
Niederlande	14,96
Österreich	14,32
Ungarn	13,13
Bosnien	1,81
Portugal	4,66
Rumänien	4,70
Rufsland (Eur.)	3,35
Finnland	4,27(?)
Schweden	14,44
Norwegen	16,37
Schweiz	14,15

*) Die Ergebnisse der Zählung von 1905 konnten nicht benutzt werden, da die Schülerziffern sämtlich aus den Jahren 1901—1902 stammen.

Serbien 4,11
Spanien 10,54
Union . . . . 20,90*)

4. Die Überwachung des Schulbesuchs. Für die Überwachung des Schulbesuchs haben die einzelnen Schulbehörden eingehende Vorschriften erlassen, nach denen sie und mit ihnen im Einvernehmen die Polizeiorgane die Kontrolle ausüben. Die Vielgestaltigkeit der Verhältnisse gestattet ein näheres Eingehen auf diese Materie nicht. Die preufsischen Regierungen haben eingehende Vorschriften erlassen über die Anlage der Stammlisten, der Absentenliste (vergl. z. B. Verfügung der Bromberger Regierung vom 1. Dezember 1870), über die Überwachung der Teilnahme am Religionsunterricht in Simultanschulen (Verfügung der Danziger Regierung vom 31. März 1872), die Beschulung der Schifferkinder, die an jedem Aufenthaltsort die Schule besuchen und von den kommunalen Behörden in die Schulen aufgenommen werden müssen (Reg.-Verf. Bromberg, den 11. November 1878 und Posen, den 18. Juni 1879) und der Hütekinder, deren ordnungsmäfsige Beschulung besonders den Schulbehörden der östlichen Provinzen Schwierigkeiten bereitet. In betreff der letzteren haben die früheren strengeren Vorschriften auf den Widerspruch aus landwirtschaftlichen Kreisen leider eine Milderung erfahren, die im Gegensatz steht zu den strengeren Verboten, welche für die gewerbliche Kinderarbeit getroffen worden sind.

5. Die Bestrafung der Schulversäumnisse. Die Schulversäumnisstrafen gelten in Preufsen als Strafen für Übertretungen der Eltern und werden als solche behandelt. Demgemäfs ist Antrag auf gerichtliche Entscheidung möglich. Der Antrag auf Bestrafung mufs vom Schulinspektor gestellt werden. Ohne einen solchen Antrag ist die Polizeibehörde, welche die Strafen verhängt, zum Einschreiten nicht berechtigt. Wohl aber steht der Polizei das Recht zu, ihr unbegründet erscheinende Anträge abzulehnen (Ministerial-Erlafs vom 17. Juni 1873). Die Schulinspektoren können verlangen, dafs ihnen über die Bestrafungen Mitteilung gemacht wird, den Ablehnungen und Ermäfsigungen an Strafanträgen gegenüber steht ihnen die Beschwerde bei den vorgeordneten Verwaltungsbehörden offen. Die Höhe der Versäumnisstrafen ist zum Teil durch Gesetze und Verordnungen festgesetzt. Im Gebiete des Allgemeinen Landrechts und nach Erlafs des Gesetzes vom 6. Mai 1886 auch in Ost- und Westpreufsen und Schlesien ist dagegen § 48 Tit. 12 Teil II des Landrechts: »Ihnen (den Schulaufsehern) liegt es ob, unter Beistand der Obrigkeit darauf zu sehen, dafs alle schulfähigen Kinder nach obigen Bestimmungen (§ 43 ff.) erforderlichenfalls durch Zwangsmittel und Bestrafung der nachlässigen Eltern zur Besuchung der Lehrstunden anzuhalten werden« mafsgebend, wonach die Polizeibehörden berechtigt sind, ihrerseits Verordnungen zu treffen und die Strafsätze zu bestimmen, die den provinziellen Verhältnissen angemessen sind. Dies ist insofern von Bedeutung, als die aus früherer Zeit stammenden Strafbestimmungen vielfach so niedrige Strafsätze enthalten, dafs sie den Eltern nicht fühlbar werden. Die Strafgelder sind an die Schulkassen abzuführen. Neben der Bestrafung der Schulversäumnisse ist auch zwangsweise Zuführung der Kinder statthaft.

6. Befreiung vom Schulbesuch. Vielfache Störungen im Schulbesuch bewirkt der kirchliche bezw. der religiöse Unterricht, insbesondere dann, wenn die Kinder zu diesem Zwecke in einen anderen Ort gehen müssen, was auf dem Lande vielfach der Fall ist. Die Schulbehörden kämpfen gegen diese Störungen vergeblich an. In katholischen Ländern ist vielfach ein Tag der Woche, gewöhnlich der Donnerstag, ganz für den religiösen Unterricht frei. Für die jüdischen Kinder wird Befreiung vom Schulunterricht für den Sonnabend oft in Anspruch genommen und auch gewährt, oder bei Besuch der Schule Entbindung von den schriftlichen Arbeiten während der Unterrichtsstunden. Andere Befreiungen, z. B. zum Zwecke des Erwerbes, sind im Laufe der Zeit in Deutschland seltener geworden. Die Steigerung des Volkswohlstandes und das damit verbundene Wachstum der elterlichen Einsicht hat dahin geführt, dafs den Kindern die Zeit für den Unterricht immer reichlicher gelassen wird. Das Verbot der Fabrikarbeit durch

*) Mit Einschlufs der Privatschulen.

das Arbeiterschutzgesetz vom 1. Juni 1891 und das Kinderschutzgesetz vom 30. März 1903 haben ein übriges getan. Das Kinderschutzgesetz bestimmt u. a.: »Die Beschäftigung von Kindern über 12 Jahren darf nicht in der Zeit zwischen 8 Uhr abends und 8 Uhr morgens und nicht vor dem Vormittagsunterrichte stattfinden. Sie darf nicht länger als 3 Stunden und während der von der zuständigen Behörde bestimmten Schulferien nicht länger als 4 Stunden täglich dauern. Am Mittag ist den Kindern eine mindestens zweistündige Pause zu gewähren. Am Nachmittage darf die Beschäftigung erst 1 Stunde nach beendetem Unterricht beginnen.« Von den Eltern und in der Landwirtschaft auch von fremden Arbeitgebern werden indessen die Kinder noch vielfach übermäſsig in Anspruch genommen, wodurch der äuſserlich regelmäſsige Schulbesuch bedeutend entwertet wird. Auf dem Lande besteht, insbesondere in den Ostprovinzen, das Hütewesen weiter, und der Schulunterricht wird für einen Teil der Kinder oder auch für alle im Sommer so verkürzt, daſs ein gröſserer Erfolg nicht zu erwarten ist. Das ist insbesondere der Fall in Mecklenburg, wo die »Dienstschule« als dürftiges Surrogat einer modernen Volksschule noch existiert. Zu den beklagenswerten Störungen des Schulbesuchs gehört auch ein Teil der Ferien, z. B. die Rübenziehferien, die Gelegenheit bieten, die Kinder in einer ihre Gesundheit und Sittlichkeit untergrabenden Weise zu Erwerbsarbeiten heranzuziehen.

7. Änderungsvorschläge. Die Änderungsvorschläge kommen von zwei entgegengesetzten Seiten, von den einer steigenden Volkskultur feindlichen, auf Erhaltung eines wenig kultivierten Arbeitsmaterials bedachten Parteien und von ihren Antipoden, die in einer Erhöhung der Volksbildung die Gewähr für die Steigerung des Volkswohls nach allen Richtungen hin erblicken. Während die ersteren bestrebt sind, nicht nur jede Ausdehnung und intensivere Gestaltung des Schulbesuchs zu hintertreiben, sondern auch Verkürzungen und Schmälerungen herbeizuführen, wird von den letzteren, zu denen selbstverständlich die gesamte Pädagogenschaft gehört, eine Erweiterung der Schulpflicht angestrebt, vor allem aber die Beseitigung aller Momente, die eine vollständige Ausnützung der Schulzeit verhindern. Die deutsche Lehrerschaft hält im allgemeinen eine achtjährige Volksschulpflicht für ausreichend, vorausgesetzt, daſs der Volksschulunterricht in zweckmäſsig organisierten drei- bis vierjährigen Fortbildungsveranstaltungen seine Ergänzung und Fortführung findet. Die besonders von medizinischer, aber auch von pädagogischer und politischer Seite erhobene Forderung, den Beginn des Schulunterrichtes um ein Jahr, bis zum vollendeten siebenten Jahre, hinauszuschieben, ist zu billigen, wenn Veranstaltungen getroffen werden, die eine Verrohung der wenig beaufsichtigten ärmeren Kinder verhüten, und wenn den elterlicherseits nicht genügend geistig angeregten Kindern zweckmäſsige Beschäftigung geboten wird. Der Forderung würde ihrem wesentlichen Inhalte nach aber durch Entlastung des ersten Schuljahres von Lernarbeit und reichere Ausstattung desselben mit Spiel und anregender Beschäftigung bereits entsprochen sein, ohne daſs die Nachteile des späteren Eintritts in Kauf genommen werden müssen. Hinter der Forderung verbirgt sich freilich noch ein anderer Zweck, nämlich die Kosten der Beschulung um ein volles Achtel herabzusetzen. Die Volksschule der Zukunft wird zweifelsohne ein gröſseres Gewicht auf Erweiterung der Schulbesuchszeit nach oben als nach unten legen. In den trüben und ärmlichen Zeiten, als die Volksschule in den deutschen Landen eingerichtet wurde, muſste man das Kind hart von der Wiege weg auf die Schulbank bringen, wenn man es überhaupt unterrichten wollte. Das Kind gehörte mit zu dem Erwerbspersonal. Heute darf der gröſste Teil unserer Jugend sich länger ohne den Druck des Arbeitsjoches entwickeln, und die Schule kann die Kinder für eine höher gelegene Altersperiode beanspruchen. Wie weit sich diese Periode einmal hinausschieben lassen wird, kann hier nicht Gegenstand der Erörterung sein. Ist bereits die Zwischenzeit zwischen Schul- und Militärzeit in den Staaten mit ausgedehnter Fortbildungsschulpflicht recht klein geworden, so darf angenommen werden, daſs sich diese Lücke einmal ganz schlieſsen wird. Ob freilich der Zwang in allen Beziehungen heilsam ist, kann bezweifelt werden. Der Pädagoge kann

ihn aber, wenn er erfolgreich arbeiten will, den rohen Gewalten und Einflüssen des Lebens gegenüber als ultima ratio nicht entbehren. Schulversäumnisstrafen werden auch in einem hochentwickelten Staate nicht gänzlich zu vermeiden sein. Sie bilden wie jedes Strafgesetz die Schutzmauer gegen abnorme Fälle. Im übrigen aber mufs die Schule mit inneren Mitteln einen regelmäfsigen Schulbesuch zu erzielen suchen: durch Einwirkung auf die häuslichen Erzieher, durch die Gestaltung des Unterrichts, durch Mitarbeit an der Besserung der sozialen Verhältnisse (Kinderarbeit!). Der Strafrichter kann zwar einzelne zurückgebliebene Persönlichkeiten veranlassen, bei ihren Kindern die Aneignung des Kulturgutes nicht zu verhindern, aber soziale Fortschritte schafft die Nemesis nicht. Da mufs die positive Hilfe kommen, insbesondere eine Beamtenbesoldung und Arbeiterlöhnung, die auf den Familienstand Rücksicht nimmt (Erziehungsbeihilfen), und nur hiervon ist auch zu erwarten, dafs dereinst in den deutschen Staaten kein Kind durch Not und Elend, Unvernunft und Roheit in seiner Entwicklung gestört wird.

Literatur: Statistische Nachrichten über das Elementarschulwesen in Preufsen für die Jahre 1859—1861. Berlin 1864. — Statistisches Handbuch für den preufsischen Staat. Herausgegeben vom Königl. Statistischen Bureau. Bd. IV. Berlin 1898. — Preufsische Statistik (amtliches Quellenwerk). Herausgegeben vom Königl. Stat. Bureau. Heft 176: Das gesamte Volksschulwesen im preufsischen Staate 1901. — Statistisches Jahrbuch für das deutsche Reich. Herausgegeben vom Kaiserl. Stat. Amt. 27. Jahrgang 1906. Berlin 1906. — Otto Hübners geographisch-statistische Tabellen aller Länder der Erde. 54. Ausgabe für das Jahr 1905 von Prof. Dr. Fr. v. Juraschek. Frankfurt a. M. — Aktenstücke des preufsischen Abgeordnetenhauses. — Geschichte des preufsischen Volksschulwesens von Fr. Eduard Keller. Berlin 1873. — Die Pädagogik von Pestalozzi in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einflufs auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens von H. Scherer, Schulinspektor in Worms. Leipzig 1897. — Das öffentliche Unterrichtswesen im deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern von Prof. Dr. A. Petersilie. 2 Bände. (Hand- u. Lehrbuch der Staatswissenschaften, herausgegeben von Kuno Frankenstein.) Leipzig 1897. — Textausgaben der Schulgesetze der einzelnen deutschen Staaten. — Schweizerische Schulstatistik 1894/95 von Dr. jur. Albert Hubers. 1. Band: Organisationsverhältnisse der Primarschulen. — Die Schulen und der organische Bau der Volksschule in Frankreich mit Berücksichtigung der neuesten Reformen von Dr. Oscar Mey. Berlin. — Das Volksschulwesen in England von Ph. Aronstein. (Englische Studien. Organ für englische Philologie. Bd. 23, Heft 3. Von Dr. Eugen Kölbing.) — Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aufsereuropäischen Kulturvölker von R. Sendler und O. Kobel. 2 Bde. Breslau 1900 u. 1901. — Die preufsische Volksschule. Gesetze und Verordnungen zusammengestellt und erläutert von E. von Bremen. Stuttgart u. Berlin 1905. — Preufsisches Volksschularchiv. Herausgegeben von Kurt von Rohrscheidt. Berlin 1902 ff.

Berlin. J. Tews.

Schulbibel

A. Grundsätze. B. Die Gründe a) gegen, b) für ein biblisches Lesebuch. C. Wie ist das biblische Lesebuch einzurichten? D. Kurze Besprechung der neueren Schulbibeln und biblischen Lesebücher.

A. Grundsätze. Es ist eine schwierige und sehr ernste Frage, um die es sich hier handelt. Des geben Zeugnis die heifsen Kämpfe, die je und je darum entbrannt sind. Nur klare und feste Grundsätze und eine umsichtige Ausführung können zu einer alle Guten befriedigenden Entscheidung führen. Die Grundsätze, von welchen man sich unseres Bedünkens leiten lassen mufs, sind folgende:

1. Es handelt sich um die Bibel, das Buch der Bücher, den Schrein, welcher für die Lösung aller menschlichen Fragen in Zeit und Ewigkeit die wichtigsten und notwendigsten Hebel und Schrauben birgt. Denn alle menschlichen Fragen sind im letzten Grunde sittliche und religiöse. Alle die Staunen erregenden Entdeckungen und Erfindungen unseres Zeitalters, sie sind ein Danaergeschenk, wenn sie nicht in den Dienst eines edlen Zweckes, zuletzt und zuhöchst des Reiches Gottes auf Erden gestellt werden. Die Bibel weist nicht nur den Weg zum Himmel, sie entleert die Zuchthäuser, schafft Armen-, Kranken-, Waisen-, Rettungshäuser. Ohne Bibel ist es ebenso unmöglich die sozialdemokratischen Irrtümer zu überwinden wie den Ultramontanismus. Und die evangelische Kirche vollends, sie ist die Bibelkirche und das evangelische Volk das bibelgläubige Volk, an welchem nach der Nacht des Mittel-

alters mit seinem schönen und häfslichen Träumen die Weissagungen des Propheten in Erfüllung gehen sollte: »Sie werden alle von Gott gelehret sein.« Jes. 54, 13; Jer. 31, 33f. Die christliche Religion ist die Religion des allgemeinen Priestertums. Darum mufs die Losung sein:

»Die Bibel ins Volk!« Das ist der erste und oberste Grundsatz. Was der Verwirklichung dieses Zieles dient, ist anzustreben, was sie hindert, zu meiden.

2. »Allgemeines Priestertum«, »die Bibel in Volk«, das heifst nicht: jeder Christ mufs die Bibel haben, sondern: er darf sie haben. Er mufs alles lesen können. Und es heifst nicht: er soll jeden Buchstaben, jedes Kapitel, jedes biblische Buch lesen, sondern: er soll lesen, was zum Heile dient in Zeit oder Ewigkeit. Viele begnügen sich mit dem Neuen Testament und einem einzigen Büchlein des Alten, dem Psalter; und sie tuen recht daran, wenn ihre Kraft nicht weiter reicht. Ja, ein einziges der Evangelien, immer wieder gelesen, kann in solchem Falle heilsamer sein als ohne rechten Verstand die ganze Bibel durchzulesen. Nur dafs das Gelesene »Christum treibe«, wie Luther sagt. Nur dafs keinem Christen durch irgend ein Verbot irgend ein Teil der gesamten Bibel verschlossen werde. Nur dafs die Auswahl nicht geschehe aus fleischlichen Gründen, aus Abneigung gegen den Ernst des Wortes Gottes oder aus irgendwelcher Überhebung. Das allein ist das Schriftprinzip der evangelischen Kirche. Es ist also zu unterscheiden zwischen Prinzip und praktischem Gebrauch. Das Recht, die ganze Bibel haben und lesen zu dürfen, das keinem Christen verschränkt werden darf, schliefst den freien Gebrauch, die freiwillige Beschränkung auf diejenigen Teile, welche das Wesentliche oder das Wesentlichste enthalten, nicht aus. Was nach dieser Richtung geschehen darf und mufs, das ist lediglich nach Gründen der Weisheit zu entscheiden. Damit sind Teilausgaben und Bibelauszüge schon für das Christenvolk überhaupt durchaus statthaft, wie denn zu allen Zeiten von diesem Recht Gebrauch gemacht worden ist. »Dafs nur Christus verkündiget werde allerlei Weise!« (Phil. 1, 18.)

3. Nicht dafs das Volk die Bibel habe, sondern dafs es sie lese, ist das Ziel. Und alles, was diesem Ziele dient in Schule und Kirche, das ist gut zu heifsen und zu erstreben, was es hindert, ist abzuweisen.

4. Nur »zu seiner Erbauung in Gott« (A. H. Francke) hat jeder Christ es nötig das Wort Gottes zu lesen, »dafs er ein rechter gläubiger und frommer Christ werden möge«. Und nur um dieses Ziel kann und darf es sich bei unserer Frage handeln, nicht um irgend welches historische oder theologische oder sonst welches wissenschaftliche Interesse. Nicht das ist die Frage: was hat die Schule zu tun und welcher Mittel bedarf sie, um ihre Schüler fähig zu machen, einmal alles in der Bibel zu verstehen, auch die geschichtlichen Zusammenhänge, den Grund der mannigfachen Wiederholungen, Widersprüche usw. — das brauchen nur die Lehrer der Kirche —, sondern was hat die Schule nötig, um ihre Schüler zum erbaulichen Lesen der heiligen Schrift in der strengen biblischen Bedeutung des Wortes (Eph. 4, 12ff.) geschickt zu machen.

5. Bei aller Freiheit, mit welcher der Christ auf Grund des Materialprinzips von der Rechtfertigung aus dem Glauben auch der heiligen Schrift gegenübersteht, darf doch nichts geschehen, was irgendwie die Ehrfurcht vor dem heiligen Buch der Offenbarung beeinträchtigen könnte. Was auch unternommen wird, es darf nur geschehen »in dem Sinn, der tief vor Gottes Wort sich beugt und darum das Bibelbuch recht zu Ehren bringen möchte, damit die Jugend das Bibelbuch recht lieb habe, einen Zug zur Bibel bekomme« (Schlier).

6. Damit das Ziel: »Die Bibel ins Volk« erreicht werde, mufs bald damit begonnen werden. Die Bibel gehört in die Schule. Es kann nicht früh genug damit begonnen werden, wenn nicht die Bibel unter die Kinder, so doch die Kinder zur Bibel, in die Bibel hinein, und die Bibel in ihr Herz hineinzubringen. — »Die Bibel ist kein Schulbuch. Sie ist nicht für unreife Knaben, sondern für viel versuchte Männer geschrieben.« — Das ist richtig. Aber so steht's auch mit Homer und Horaz, Luther und P. Gerhard, Shakespeare, Schiller und Goethe, deren Werke man doch auch in der Schule liest. Ihre Werke sind aber gerade deshalb die besten

Schulbücher, weil sie nicht für die Schule, sondern fürs Leben geschrieben sind, wie umgekehrt die eigens für die Jugend fabrizierte Literatur in der Regel nicht viel wert ist und die für die Schule gemachten Lesebücher die schlechtesten Schulbücher sind. Aus demselben Grunde nun und noch einigen anderen ist die Bibel eben das allerbeste Schulbuch, das es gibt. — Also die Bibel hinein in die Schule, sobald als möglich! — Aber wie? — —

Wir haben die Grundsätze aufgestellt, welche sich im Hinblick auf das allgemeine Ziel, vom Leben her und von der Bedeutung her, welche die Bibel für das Leben hat, ergeben. Treten wir nunmehr in die Schule selber ein.

7. Die Aufgabe der Schule ist, einen festen Grund christlicher Erkenntnis und christlichen Glaubenslebens zu legen; jedoch so, daſs das Interesse im Sinne Herbarts erzeugt wird, d. h. die Lust am Gegenstand, der Hunger nach mehr, die Fähigkeit und der Wunsch, immer tiefer einzudringen.

Das Hauptmittel der christlichen Unterweisung ist das Wort Gottes. Es hieſse aber das Gegenteil von Lust und Liebe erzeugen, wollte man den Kleinen schon die Bibel selbst, ja auch nur ein Buch der Bibel selbst im Original vorlegen. Man prägt ihnen zunächst die Hauptwahrheiten aus der Bibel in Form von Sprüchen oder in freier Zusammenfassung ein, man erzählt ihnen aus der Bibel, wie man ihnen aus Homer erzählt, treu und doch frei, so, wie es ihrem Verständnis und ihrem Bedürfnis entspricht. So sind die Katechismen, so sind die biblischen Historienbücher entstanden. Sie sind die Bibel der Kleinen. Das ist der Grundsatz der Anpassung. »Eines schickt sich nicht für alle.« Wie der Missionar »den Juden ein Jude, den Griechen ein Grieche, allen alles werden«, »seine Stimme wandeln«, seiner Verkündigung bald diese, bald jene Form geben muſs, so müssen wir mitten in der Christenheit den verschiedenen Lebensaltern die heilige Schrift in verschiedener Gestalt bringen.

Die Bibel in die Schule, so bald als möglich in die Schule, das heiſst nicht: das Bibelbuch in die Schule, das Bibelbuch in seinem ganzen äuſserlichen Umfang, in seiner äuſserlichen Form, sondern seinen Inhalt, das Wort Gottes in die Schule, das Wort Gottes in der Form, in welcher es für die jeweilige Entwicklungsstufe des Kindes brauchbar, am zweckentsprechendsten ist. Und die einzige Bedingung bei der Wahl der äuſseren Form ist die, daſs das Wort Gottes nicht gefälscht werde, daſs wirklich nur die pädagogische Rücksicht auf die Schwachen, auf die Beschränktheit ihres geistigen Gesichtskreises, auf den noch ungefestigten Willen, auf die gröſsere Empfänglichkeit, Beweglichkeit und Versuchlichkeit maſsgebend ist. Bibelauszüge sind also eine pädagogische Notwendigkeit.

8. Auch wievielmal die Stimme sich wandeln, das Kleid, in dem die heilige Schrift geboten wird, geändert werden muſs, ob nur einmal, für die ersten Schuljahre, in Gestalt der biblischen Geschichte und des Katechismus, oder noch ein zweites Mal in Gestalt einer Schulbibel oder eines biblischen Lesebuches, auf der Übergangsstufe, ehe man die Vollbibel selbst in die Hand gibt, ist lediglich eine Frage der pädagogischen Weisheit, eine Frage der Erziehungs- und Schultechnik. Und wer zu einer sicheren und klaren Entscheidung über einen solchen zweiten Bibelauszug oder eine »Schulbibel«, ihre Notwendigkeit oder Verwerflichkeit, ihre Zweckmäſsigkeit oder Unzweckmäſsigkeit gelangen will, der darf nicht schielen, darf mit der pädagogischen Frage, um die es sich allein handelt, nicht andere Fragen verquicken, welche vor ein anderes Forum gehören, welche von einem anderen Amt erwogen und zu einer heilsamen Lösung gebracht werden müssen. Ob auch noch eine Volks- oder eine Familienbibel nötig sei, wann und wie die Vollbibel in die Hände der jungen Christen zu legen sei, was für ein Buch dem Konfirmanden-Unterricht zu Grunde gelegt werden soll usw., das sind Fragen, die zum mindesten solange zurückgeschoben werden müssen, bis entschieden ist, was die Schule zu tun hat, um das ihr gesteckte Ziel zu erreichen. Selbst solche Besorgnisse, wie daſs es Leute gebe, welche mittelst eines solchen Bibelauszugs die ungeänderte Vollbibel auch aus den Häusern und schlieſslich auch aus der Kirche verdrängen wollten, oder daſs dieser Ausgang doch

die unbeabsichtigte Folge sein könne, oder dafs wissenschaftliche Eiferer dieses Unternehmen benutzen werden, um auf diesem Wege aus der Bibel zu entfernen, was ihnen unecht oder zweifelhaft dünkt, oder gar, um den Offenbarungscharakter der Bibel überhaupt verkümmern zu lassen, alle solche Besorgnisse dürfen uns in unserem ehrlichen Suchen nicht irre machen oder verwirren. An solchen Bestrebungen hat es bei Herstellung von biblischen Historienbüchern und Katechismen oder Katechismuserklärungen auch nicht gefehlt. Ist unser suchendes Auge kein Schalk, trachten wir bei der Lösung unserer Frage treu und redlich nach dem Reiche Gottes, so dürfen wir getrost alle dergleichen Sorgen auf den werfen, der für uns sorgt; es wird uns alles, was wir sonst noch brauchen, hinzugegeben werden (Matth. 6, 22. 23).

Das sind die Grundsätze, an welche wir uns zu halten haben, wenn wir entscheiden wollen, wo eine Schulbibel oder ein biblisches Lesebuch notwendig oder wünschenswert ist. Wir könnten nunmehr die Gründe prüfen, welche für und wider eine Schulbibel geltend gemacht werden.

9. Nur über den Namen ist es nötig, zuvor noch volle Klarheit zu schaffen. »Schulbibel« ist ein vieldeutiger Name; und die Herkunft dieses Namens aus einer Zeit, in der man sich nicht blofs von pädagogischen, sondern auch von dogmatischen Gesichtspunkten bei Abfassung derartiger Bücher leiten liefs, hat diesen Namen bei vielen überdies in Mifskredit gebracht. Und auch an sich nimmt man Anstofs an ihm, weil er einen falschen Schein erweckt, als ob nämlich ein Buch, welches mehr oder weniger von der wirklichen Bibel wegläfst, doch noch die »Bibel«, das Buch der Bücher, sei. Und was man auch im einzelnen dazu zu sagen haben möge, man wird zugestehen müssen: Nur eine Vollbibel, mit dem für die Schule nötigen lehrhaften Apparat ausgestattet, verdient im vollen und strengen Sinne des Wortes den Namen »Schulbibel«, nicht ein Buch, welches kleinere oder gröfsere Teile wegläfst. Und selbst der früher vom Verfasser dieses Artikels vorgeschlagene Titel »Bibel, Schulausgabe«, für eine Bibel, die nur die wenigen Stellen wegliefse oder änderte, welche geschlechtliche Vorgänge so eingehend schildern, wie sie vor die Augen unreifer Knaben und Mädchen noch nicht gehören, ist aus diesem Grunde nicht gut zu heifsen. Mufs nach oder neben dem Gebrauch der biblischen Geschichtsbücher noch ein Bibelauszug in Anwendung kommen, so mufs er, er sei kleiner oder gröfser, eben diesen oder einen sonst entsprechenden unzweideutigen Namen führen. Und da nun die biblischen Geschichtsbücher auch schon Bibelauszüge sind, so wird man ja kaum einen besseren unterscheidenden Namen finden können als »Bibellesebuch« oder »Biblisches Lesebuch«. Denn wie es sich auf der ersten Stufe des Unterrichts im Worte Gottes wesentlich um Erzählung der heiligen Geschichten der Bibel handelt, so auf der Stufe, für welche ein zweiter Auszug für nötig gehalten wird, ums Bibellesen. Damit ist zugleich unzweideutig festgestellt, um was es sich im folgenden handelt. Es handelt sich um einen zweiten Bibelauszug, der nicht blofs mit den Geschichten der Bibel, sondern auch mit dem lehrhaften Inhalt der Bibel und mit der Einrichtung der Bibel überhaupt vertraut machen, und dazu dienen soll, zum verständigen, heilbringenden Lesen der heiligen Schrift anzuleiten.

Prüfen wir nunmehr:

B. Die **Gründe** für und wider.

a) Gründe gegen ein biblisches Lesebuch. Man hat ihrer eine grofse Zahl aufgeführt. Ein gut Teil davon sind lediglich Scheingründe. Solche sind: 1. »Es würde eine grofse Verwirrung angerichtet, dem Subjektivismus würde ein Spielraum eingeräumt, wie es in Bezug auf eine so heilige Sache nimmer geschehen dürfe. Der eine wähle dies, der andere jenes aus, der eine ändere so, der andere so.« — Nur gegen »Schulbibeln«, »Volks- und Familienbibeln«, welche willkürlich verkürzen und sich weder an die recipierte Ordnung der Bibel noch an den recipierten, oder an den von den Kirchenvertretungen anerkannten revidierten Text halten, könnte dieser Grund ins Feld geführt werden, nicht gegen einen Bibelauszug, wie oben beschrieben, zum Schulgebrauch. Denn sonst gälte dieser Grund auch gegen die biblischen Geschichten und Spruchbücher,

die sich trotz selbständiger Bewegung der einzelnen Verfasser wohl bewährt haben, die niemand mehr anficht. Vor einem zu weit greifenden Subjektivismus schützt die kirchliche Aufsichtsbehörde, von deren Genehmigung die Einführung jedes Religionslehrbuches abhängt, und der Wettbewerb. »Wenn die berufenen Vertreter der Schulen und der Kirche gemeinschaftlich das Werk in die Hand nehmen, wird die Gefahr des Subjektivismus oder der Willkür jedenfalls sehr beschränkt, sofern man sich nur lediglich von pädagogischen Gesichtspunkten leiten läfst« (Eiselen). Ganz ausgeschlossen ist sie gewifs nicht; aber ohne einen von der Kirchenbehörde genehmigten Auszug ist sie erst recht nicht ausgeschlossen. Sie liegt dann nur bei den vielen einzelnen Inspektoren, Direktoren, Lehrern.

2. »Eine solche Auswahl verstofse gegen Gottes Wort, sei ein Angriff auf die Autorität und Integrität der Bibel nach 5. Mose 4, 2, Offenbarung 22, 19.« — Nur ein sehr mechanischer, durchaus unevangelischer Gebrauch des Wortes Gottes kann zu solcher Berufung führen. Diese Schriftworte beziehen sich gar nicht auf die Bibel; und um was es sich in unseren Fragen handelt, das ist überhaupt keine Verkürzung der Bibel in dem Sinne dieser Schriftstellen, sondern ein vorläufiger Auszug für die Unmündigen, um sie daran erstarken zu lassen zum Gebrauch der Vollbibel, wenn sie mündig sind. Und so ist ein solcher Auszug nicht gegen, sondern gemäfs dem Worte Gottes. Vergl. Joh. 16, 12; 1. Kor. 3, 2; Ebr. 5, 13. 14.

3. »Das Bibellesebuch verstofse gegen das Formalprinzip der christlichen Kirche, gebe der katholischen Kirche recht gegen die evangelische, die Grundlage des Protestantismus gerate ins Schwanken oder mindestens auf eine schiefe Ebene.« — Als ob die Schule die ganze Kirche wäre. Als ob man im Dienste einer Irrlehre oder einer einseitigen Auffassung der christlichen Wahrheit kürzen, ändern wollte. Als ob im 16. und 17. Jahrhundert, wo die ganze Bibel noch nicht einmal in den Händen jedes Hausvaters, geschweige jedes Schulkindes sein konnte, wo man sich mit Katechismus und bestenfalls einzelnen Büchern der heiligen Schrift begnügen mufste, der Protestantismus von daher in Gefahr gewesen wäre. Der Bibelauszug, um den sich's handelt, will nicht von dem Quell des christlichen Glaubens und Lebens abschneiden, die Benutzung desselben in irgend einem Stücke verkümmern, sondern alles reichlich bieten, was die Jugend von diesem Quell verstehen und zu ihrer Erbauung brauchen kann. Er will, was die Jugend brauchen kann, so bieten, dafs die Benutzung vielmehr erleichtert und gefördert wird. Dem protestantischen Grundsatz, jedem Christen die Bibel nicht nur zugänglich zu machen, sondern ihn zur wirklichen Benutzung zu führen, soll durch diesen Bibelauszug gerade erst recht Folge gegeben werden. Die Liebe zu Gottes Wort und zu unserem Volke, um demselben diese unversiegbare Quelle des Heils wieder zu erschliefsen, ist, wie oben gezeigt, der einzige Beweggrund, der uns leiten darf und uns tatsächlich leitet. Nicht von der Schrift weg, sondern zur Schrift hin soll geführt werden, und zwar auf dem Wege, der allein zum Ziele führt, auf dem Wege nicht des Habens des Bibelbuches, sondern des Lesens, des fleifsigen Lesens, wodurch die Erkenntnis reift, welche unvergänglichen, reichen Schätze da verborgen liegen und das Verlangen erzeugt wird, diese Schätze immer mehr zu heben und für sich zum zeitlichen und ewigen Heile fruchtbar zu machen. »Was die Schule aufgibt, hat darum die Kirche und Gemeinde noch nicht aufgegeben« (Eiselen). Und die Schule gibt noch nicht einmal etwas von der Bibel auf; sie schiebt nur etwas zurück, für späteren Gebrauch; schiebt es nur zurück im Unterricht, aus der Kinder Hände. Auf dem Lesepult des Andachtssaales mufs auch in der Schule die ganze Bibel liegen. Die Obersekundaner und Primaner der höheren Schulen müssen die ganze Bibel mit zur Schule bringen.

Damit fällt auch der vierte Scheingrund, der Trugschlufs:

4. »Die Bibel ist fürs Volk geschrieben. Die Kinder gehören zum Volk, folglich mufs den Kindern die ganze Bibel in die Hand gegeben werden.« Desgleichen der fünfte.

5. »Die Bibel gerate in Mifskredit, als ob sie ein unwahres oder unsittliches Buch sei, das Werk der Ungläubigen und Bibelfeinde werde gefördert.« — Den Bibel-

feinden wird im Gegenteil ein Hauptangriffspunkt für ihre Vorstöfse gegen die Bibel entzogen, wenn diejenigen Stellen der heiligen Schrift, welche durch Mifsbrauch auf die noch ungefestigten Herzen der Kinder eine ungünstige Wirkung ausüben können, ihnen vorläufig noch vorenthalten werden.

6. Auch Beunruhigung und Mifstrauen in den Gemeinden mufs wenigstens durch ein Biblisches Lesebuch nicht hervorgerufen werden. Nur von einer Schulbibel wäre so etwas zu befürchten, wenigstens in Gemeinden, in denen die Bibel wirklich in den Häusern gelesen wird.

Beachtenswerter sind folgende Gründe gegen ein biblisches Lesebuch.

7. »Durch ein solches Buch werde die Einführung in das Verständnis der heiligen Schrift und die Erziehung der Befähigung zum selbständigen Gebrauch derselben gehindert.« — Dafs von den ehrlichen Freunden eines solchen Auszugs das gerade Gegenteil angestrebt wird, bessere Bekanntschaft mit der Bibel, mehr Befähigung und Lust, sie selbständig zu lesen, als bisher zu finden und zu erreichen möglich war, ist oben bereits dargelegt. Der Bibelauszug mufs so eingerichtet werden, — dafs es jedem, der in ihm bewandert ist, ein Leichtes ist, sich auch in der Vollbibel zurechtzufinden. Und dafs dies möglich ist, dafür liegen bereits Proben vor, besonders in dem Biblischen Lesebuch der Bremischen Bibelgesellschaft und in dem von Strack und Völker herausgegebenen. Wer in ihnen wirklich zu Hause ist, wird in wenig Stunden auch in der Vollbibel heimisch sein. Und doch läfst sich ohne Frage das Biblische Lesebuch immer noch ähnlicher mit der Vollbibel gestalten, ohne deshalb den Charakter des Schulbuches abzustreifen, der um des folgenden Grundes willen andrerseits durchaus gewahrt werden mufs.

8. »Die Einführung der Schulbibel hemme die allgemeine Verbreitung der Vollbibel im Volk. Denn bis jetzt sei die Bibel durch die Schule in die Häuser gekommen. Das werde fernerhin nicht mehr geschehen, schon wegen der doppelten Kosten nicht, welche so den Eltern erwüchsen.« —

Ob eine »Schulbibel« in dem oben besprochenen engeren Sinne eine solche Wirkung mit sich bringen würde, ist hier nicht der Ort zu untersuchen. Wir haben es nur mit einem Bibelauszug als Schulbuch zu tun. Und in Bezug auf dieses Schulbuch müssen wir zunächst wiederholen, was wir oben gesagt haben: wenn es vom Standpunkt der Schule und Erziehung notwendig, oder auch nur ein Bedürfnis ist, um eben den Zweck zu erreichen, dafs die Bibel fleifsig gelesen werde, in der Schule und nach dem Verlassen derselben, so darf sich die Pädagogik durch jene Sorge nicht beirren lassen. Sie mufs ihre Schuldigkeit tun und das übrige dem Herrn der Kirche befehlen, mufs es tun, selbst wenn das in gröfserem oder geringerem Umfang wirklich die Folge hätte, dafs das biblische Lesebuch auch noch nach dem Verlassen der Schule gern in die Hand genommen und auch im Hause benutzt würde. Denn enthält nur ein solcher Bibelauszug das Wesentliche, was jedem Christen zu einem göttlichen Wandel und seligem Sterben nötig ist, so ist ein gelesener Bibelauszug mehr wert als eine nicht gelesene, verstaubte Vollbibel. Wir sind aber weiter auch der Meinung, dafs durch die Einführung eines biblischen Lesebuches die Verbreitung der Vollbibel im Volke durchaus nicht gehindert zu werden braucht, wenn nur das kirchliche Amt nach dieser Richtung ebenso seine Schuldigkeit tut, wie das Schulamt.

Jedenfalls hat die Schule nicht die Aufgabe für den Vertrieb der Bibel unter dem Volke zu sorgen, sondern lediglich das Verständnis und Interesse für ihren Inhalt und damit die Lust sie zu lesen zu begründen. Umgekehrt gibt's keine passenderen, würdigeren und bedeutsameren Gelegenheiten für die Verbreitung der Bibel im Volk, als wie sie das geistliche Amt im engeren Sinne — auch das Amt des Religionslehrers in der Schule ist ein geistliches Amt — in der Konfirmation und in der Trauung in der Hand hat. Jetzt schon dürften dieses die Gelegenheiten sein, bei welchen die meisten Bibeln gekauft und geschenkt werden, nicht der Eintritt in eine gewisse Schulklasse. Da bedienen sich die Kinder meist einer alten, vielleicht von den Grofseltern ererbten Hausbibel; und obwohl mangelhafte Ausstattung, schlechter Druck und veraltete Orthographie den Gebrauch des Buches oft geradezu verbieten,

wird es doch als Härte empfunden, wenn das Buch zurückgewiesen wird. Ein biblisches Lesebuch ist ein Schulbuch und mufs angeschafft werden, wie die biblische Geschichte und jedes Schulbuch. Und wenn es dazu dient, gründlicher in die Bibel einzuführen, so gibt es keinen Tribut, welchen Kirche und Schule auch dem geringsten Manne mit ruhigerem Gewissen auferlegen dürfen, als den für ein solches Buch und für eine Konfirmationsbibel dazu. Wofür wird heute nicht auch vom ärmsten Manne Geld, oft verhältnismäfsig viel Geld ausgegeben, ohne Not, ja oft zum Leibes- und Seelenschaden! Und für das teuerste und wertvollste Gut im Leben und im Sterben soll nichts, auch der Spottpreis nicht gezahlt werden, für welchen es geliefert wird? Wo aber wirklich Not im Wege ist, da können Stiftungen ergänzend eintreten. Es ist Kleinglaube um solcher äufserlichen Gründe willen ein Werk aufzugeben oder abzulehnen, wenn es sich aus inneren Gründen als notwendig oder auch nur als wünschenswert erweist. Den Bibelbesprechungen aber, welche die Geistlichen sowieso mit der konfirmierten Jugend halten müssen, wenn sie sie bei der Kirche und Gottes Wort festhalten wollen, würde eine besondere Anziehungskraft verliehen, wenn ihnen die Aufgabe gestellt würde, in die Vollbibel einzuführen, die Jugend mit ihr noch weiter und tiefer vertraut zu machen, als es in der Schule möglich war. Wie not das in unsern Tagen tut, das weifs jeder Einsichtige. Und wenn da die Bibeln im Versammlungssaale aufgestellt und nur vom Geistlichen zur Bibelbesprechung herausgegeben werden, so ist auch der Gefahr des Mifsbrauches aufs einfachste vorgebeugt, besser als es in der Schule möglich ist. Dafs gegenwärtig in der religiösen und sittlichen Ausbildung unserer Jugend zwischen dem 14. und 20. Lebensjahre eine ganz bedenkliche Lücke klafft, ist ebenfalls längst empfunden. Sie würde so vortrefflich ausgefüllt. Wenn die Kirche diese ihre schwerste Schuld an unserem Geschlecht einlöst, so wird über Mangel an Verbreitung der Bibel nicht Ursache zu klagen sein, die Schule mag sich einrichten, wie sie will. Und die Kirche würde sich selbst den gröfsten Dienst leisten, wenn sie die Zuerkennung gewisser bedeutsamer Gemeinderechte, wie des Paten- und Wahlrechtes, von dem regelmäfsigen und irgendwie erfolgreichen Besuch dieser religiösen und sittlichen Fortbildungskurse abhängig machte. Doch das sind Fragen, deren weitere Erörterung nicht hierher gehört. Nur soweit sie zur Ablehnung des gedachten Grundes gegen das biblische Lesebuch dienen, mufsten sie hier gestreift werden. Soviel aber sei zum Schlufs noch gesagt, dafs ein lebendiger Glaube an den Herrn der Kirche und an die Macht seines Geistes in ihr zu hoffen wagt, die Einführung eines biblischen Lesebuches werde direkt und indirekt nicht zum Hemmnis, sondern zum Förderungsmittel der Wertschätzung und Verbreitung der Bibel im Volke werden. Alle Vertreter der Kirche, vom Oberkirchen- und Synodalrat bis zur Gemeindeschwester und dem Gemeindevertreter herab, werden sich auf ihre Pflicht besinnen, welche sie weder so noch so auf die Schule abschieben können und dürfen. Die Bibel ist das Buch des Lebens, aus dem Leben und für das Leben geschrieben. Sie kann nur aus dem Leben verstanden werden. Die Schule kann nur das ABC ihres Verständnisses und Gebrauchs lehren. Das Verständnis und die Wertschätzung derselben aus dem Leben kann erst von denen recht erfafst werden, die im Leben stehen, und dazu anzuleiten, das ist die Aufgabe des geistlichen Amtes im engeren Sinne, das den Dienst an den Erwachsenen hat. Das Predigen genügt nicht. Bibelbesprechungen, sonderlich mit der der Schule entwachsenen Jugend sind ein dringendes Bedürfnis. Wenn die Einführung eines biblischen Lesebuches das Pfarramt dazu zwänge, wenn es dahin käme, dafs das Pfarramt nicht mehr sagte: »Die evangelische Kirche kann auf der Oberstufe der Volksschule auf den Gebrauch der Vollbibel nicht verzichten«, sondern spräche: »wir dürfen uns mit dem, was die Schule an Bekanntmachung mit der Bibel zu leisten vermag, nicht begnügen«, so wäre das ein grofser Segen.

9. Der letzte und am schwersten wiegende Grund gegen ein biblisches Lesebuch ist der, »dafs es nicht nötig sei«, »dafs die Gründe, welche für ein solches vorgebracht würden, nicht stichhaltig seien«. — Die Widerlegung dieses Einwandes fällt

zusammen mit der Erhärtung derjenigen Gründe, welche für einen solchen Bibelauszug sprechen. Mustern wir also nunmehr

b) Die Gründe für ein biblisches Lesebuch! Auch da gibt es Scheingründe. Denn wenn die Wogen des Kampfes hoch gehen, so trübt sich der Blick hüben und drüben; jedem erscheint, was für ihn spricht, grofs, was gegen ihn, klein. Als blofse Scheingründe dürften sich für jeden besonnenen Urteilenden folgende erweisen lassen:

1. vor allem der, dafs durch den Gebrauch der Vollbibel in der Schule das Ansehen der heiligen Schrift leide, weil sie da so oft »in einer wahren Knechtsgestalt erscheine, zerfetzt und beschmutzt nicht blofs, sondern auch übel behandelt als wuchtige Waffe im Kampf mit den Kameraden, und als geeignetes Bollwerk gegen die neugierigen Augen des Lehrers.« — Es ist offenbar, dafs das Bibelbuch vor jener Knechtsgestalt im ersten Sinn gar nicht bewahrt bleiben kann. Es ist die Knechtsgestalt der Abnutzung, des Verbrauchs; und diese Knechtsgestalt kann man ja nur für jedes Bibelbuch sehnlichst herbeiwünschen. Wo aber das heilige Buch als Waffe und Hinterhalt dient, da ist es um Ordnung und Zucht so schlecht bestellt, dafs wahrscheinlich viel Schlimmeres vorfällt als diese Art unbedachten Mifsbrauches. Wo gute Ordnung herrscht, da wird jedes Buch geschont und das biblische Lesebuch hochgehalten wie die Bibel selbst; wo nicht, da ist es schliefslich gleichgültig, ob diese oder jenes herhalten mufs. — Man macht weiter geltend:

2. Dafs das Volk heute die Bibel vielfach nicht mehr lese, mit ihr nichts mehr anzufangen wisse, das komme daher, dafs es die Kinder in der Schule nicht lernten; und daran sei der Gebrauch der Vollbibel in der Schule schuld. Eine Schulbibel oder ein biblisches Lesebuch werde es ermöglichen das rechte Verständnis beizubringen, die Lust zum Bibellesen ins Herz zu pflanzen und so die gute alte Sitte des häuslichen Bibellesens wieder erwecken. — Das heifst der Schule mehr zutrauen, als sie leisten kann, ihr mehr Verantwortung aufbürden, als billig ist, und im besonderen von dem biblischen Lesebuch sich einen Erfolg versprechen, welcher nicht zu erwarten ist. Mängel und Schäden des Familien-, Gemeinde- und Volkslebens werden in der Regel nicht in der Kinderschule, sondern lediglich in der Familie, in der Gemeinde, im Volksleben selbst überwunden. Die Macht der Gewohnheit, der Sitte, des guten oder bösen Beispiels ist so viel stärker als alle Lehre, dafs wer die Abstellung solcher Schäden von der Schule erwartet, dem Horazischen Bauer gleicht, der auf seiner Reise an einen Strom kommt und abwarten will, bis der Strom abgelaufen ist, um dann seine Wanderung fortzusetzen. Es gibt Gegenden unseres Vaterlandes, da wird heute noch die Bibel fleifsig in den Häusern gelesen, nicht in allen, aber in vielen. Und es gibt andere Gegenden, da ist diese christliche Sitte so gut, wie ausgestorben. Die Behandlung des Religions- und im besonderen des Bibellese-Unterrichts aber dürfte hier und dort so ziemlich die gleiche sein. Der Grund des Unterschieds liegt also nicht in der Schule, nicht in einem besseren historischen Verständnis, sondern in der besseren Tradition und dem regeren religiösen Leben in der Gemeinde und den Familien dort. Die Gemeinde selbst, also ihre Vertretung, im besonderen das Pfarramt, das den Dienst an den Erwachsenen hat, mufs für diesen Schaden aufkommen, und nicht die Schule. Die Schule kann nur helfend mitwirken, wenn die Gemeinde ihre Schuldigkeit tut. Andernfalls wird alle Arbeit der Schule, nach dieser Richtung wenigstens, mehr oder weniger erfolglos sein. Kurz: Besseres Verständnis der Bibel, sichreren Gebrauch derselben, Lust sie zu lesen kann die Schule wohl erzielen, und das biblische Lesebuch kann und soll das alles fördern, aber eine eingeschlafene Sitte in Familie und Gemeinde wieder erwecken, das steht nicht in ihrer Macht, wie es nicht ihres Amtes ist, so wenig, wie das Bibelbuch in die Häuser zu bringen.

3. »Die Bibel sei kein Schulbuch, sondern ein Buch für vielversuchte Männer. Ein grofser Teil der Vollbibel werde doch niemals in der Schule gelesen. Die Schule könne und dürfe sich gar nicht die Aufgabe stellen, ihre Schüler in der ganzen heiligen Schrift alten und neuen Testaments

völlig heimisch zu machen. Die Bibel enthalte kleinere und gröfsere Abschnitte, welche für das Verständnis der Kinder zu schwer seien, und andere ausgedehnte Partien, welche keinen unmittelbaren Wert für Glauben und Leben des Christen hätten. Die Schule dürfe dem Kinde nicht mehr in die Hand geben, als mit ihm in der Schule bewältigt, erledigt werden könne. Daher müsse in der Schule ein Auszug an seine Stelle treten.«

Dieser Grund ist, in dieser Zuspitzung wenigstens, deshalb nicht zugkräftig, weil der Grundsatz schon falsch ist, auf dem er ruht. Dafs die Bibel nicht für die Schule geschrieben ist, entscheidet nicht gegen, sondern eher für ihren Gebrauch in der Schule. Vergl. oben Grundsatz 6! Die Schule hat auch nicht die Aufgabe, alles, was sie vornimmt, zu erledigen. Das Bestreben fertig zu werden mit den Werken, an welche wir die Schüler heranführen, treibt leicht in die Gefahr, bei den Schülern das Bewufstsein, oder das Gefühl zu erzeugen: Man sei nun wirklich fertig damit, »das habe man gehabt«, mit anderen Worten: dazu brauche man nicht zurückzukehren. Die Schule will oder soll doch das Gegenteil erzielen, nämlich: Interesse erwecken, Hunger und Durst nach mehr erzeugen, das Bewufstsein, das Gefühl, dafs man noch nichts wisse, dafs man erst recht anfangen müsse zu lernen, wenn man die Schulstube im Rücken hat. Darum ist das Beste gut genug. An ihm fühlen die Schüler unwillkürlich, wenn der Lehrer nicht mit einer ungeschickten Methode alles verdirbt, wie wenig sie wissen, »wieviel zu tun dem Blick noch übrig bleibt, der vorwärts sieht«. Und so ist denn auch die Bibel wie oben gesagt, ein rechtes echtes Schulbuch, weil es nicht künstlich gemacht ist, sondern aus der Wirklichkeit stammt, aus der erhabendsten Werkstätte, die unter Menschenkindern ihr Zelt aufgeschlagen hat, weil es gröfser ist als des Kindes, als des weisesten Mannes Kopf. Und es schadet an sich nichts, wenn dies auch äufserlich, greifbar dem Kinde, dem Knaben, dem Jüngling vor Augen tritt durch die Fülle von Literatur, die ihm hier auf einmal, in Einem Buche, vorgelegt wird und von der er nur den kleineren Teil verstehen und auch diesen nur wie ein ABCschütze sozusagen, buchstabieren lernen kann. Und auch die für Glauben und Leben des einfachen Christen, wir wollen nicht sagen »wertlosen«, aber doch nicht eben besonders wertvollen oder fruchtbaren Abschnitte können nach unserer Meinung, wenn nicht andere, schwerer wiegende Gründe zu einer Änderung drängten, dem Schüler ruhig mit in die Hand gegeben werden, damit er sich frühzeitig unter der verständigen Leitung des Lehrers daran gewöhne, in der Bibel Wichtigeres und weniger Wichtiges, ja für ein Kinderverständnis anstöfsig oder gar verwerflich erscheinende Partien zu finden, an denen er vorläufig noch mit Resignation vorübergehen mufs, bis ihm in dem weiten unerschöpflichen Meer der unmittelbar als heilig und göttlich sich ankündigenden Gedanken und Taten erstarkt ist zum Verständnis, auch der schwierigeren Stellen. Durch ein solches Verfahren dürfte ein tüchtiger, wohl gesattelter und gewandter Lehrer sogar auch gegen die Schlingen sozialdemokratischer oder freidenkerischer Schwätzer seine Schüler besser mit Wehr und Waffen ausrüsten können, als bei dem Gebrauch eines Auszuges, der die Angriffspunkte dieser Stürmer von vornherein aus dem Wege räumt und zur Ausrüstung gegen solche Angriffe gar keine Gelegenheit bietet.

Der Grundsatz, den Schülern nur soviel in die Hand zu geben, als im Unterricht mit ihnen erledigt werden kann, würde auch zu Folgerungen führen, welche ebenso ungesund an sich, wie im Widerspruch mit den höheren Aufgaben des erziehenden Unterrichtes stehen. Die Dorfschule müfste dann ein anderes biblisches Lesebuch haben als die Stadtschule, die Volksschule ein anderes als die höhere Schule, eine religiös und sittlich ungesunde Scheidung; und für den Begabteren würde es an Stoff fehlen, sich weiter umzusehen und zu vertiefen, während seine weniger begabten Mitschüler langsamer vorwärts geführt werden müssen. Die Massenschule mufs für den Religions- wie für den deutschen Unterricht im Lesebuch mehr bieten, als mit dem Durchschnitt oder gar mit den schwachen Schülern bewältigt werden kann.

Schwerer wiegen folgende technische Gründe:

4. Wäre es auch an und für sich durchaus ohne Bedenken, den Schülern mit der ganzen Bibel bei weitem mehr in die Hand zu geben, als im Unterricht mit ihnen bewältigt werden kann, so ist doch dessen, was nicht mit ihnen behandelt werden kann, soviel und das meiste davon, zugleich ihrem Verständnis und Interesse so fernliegend, dafs ein zu grofses Mifsverhältnis zwischen dem Verwendbaren und dem auch den begabtesten Schülern noch zu fern und zu hoch Liegenden besteht. Es ist ganz unzweckmäfsig, schon die zwölf-, dreizehn- und vierzehnjährigen Knaben, wenn sie die Apostelgeschichte oder die Psalmen oder ein Evangelium, oder Stellen aus allen vier Evangelien oder aus den neutestamentlichen Briefen lesen sollen, das ganze dickleibige Bibelbuch mit zur Schule schleppen zu lassen. Und doch sind dieses die wichtigsten biblischen Schriften, und die ergiebigsten für den Jugend-Unterricht, die vor allem und immer wieder gelesen werden müssen. Auch ist es an und für sich ganz gleichgültig, ob diese Schriften aus einem kleineren oder einem drei-, viermal so starken Buche gelesen werden. Dafs sie nur gelesen und behalten werden! Und aus den übrigen alttestamentlichen Schriften können daneben nur noch einzelne auserlesene Kapitel gelesen werden. Wozu also die Knaben und Mädchen neben ihrem sonstigen Bücherballast noch unnütz beschweren? Es genügt das neue Testament nebst Psalmen und einer knappen Auslese wichtiger lehrhafter Kapitel aus den übrigen alttestamentlichen Schriften. Schon ein preufsischer Ministerialerlafs vom 18. November 1814 forderte daher, dafs nur denjenigen Schülern und Schülerinnen, welche dem Konfirmationsunterrichte nahe, oder Teilnehmer desselben oder bereits über ihn hinaus sind, die vollständige heilige Schrift in die Hand gegeben werde, vorher nur das neue Testament. Dazu kommt:

5. Verwendbares und vorläufig nicht Brauchbares steht besonders im alten Testamente so zusammen, dafs »schon eine gründliche theologische Bildung und ein grofses Mafs von pädagogischem Geschick dazu gehört, um 11- bis 14jährige Kinder mit sicherer Hand so durch die viel verschlungenen Pfade der Bibel zu leiten, dafs sie klar und deutlich aus dem Einzelnen den grofsen Heilsplan Gottes hervortreten sehen. Beides ist bei dem Durchschnitt der Lehrer nicht ohne weiteres vorauszusetzen.« Auch ein »Bibelleseplan mit Fingerzeigen für die Hand des Lehrers« kann diesem Übelstande nicht abhelfen. Denn es handelt sich nicht blofs darum, dafs sich der Lehrer in der heiligen Schrift zurecht finde, sondern dafs der Schüler die nötige Übersicht gewinne, und dafs er sie für die Dauer gewinne, dafs er sie festhalte, um in den Stand gesetzt zu werden, dafs er die Bibel fernerhin selbständig mit Verständnis lese. Dazu ist aber der Organismus der Vollbibel viel zu verwickelt. Jeder, der die Arbeit einmal zu leisten hatte, weifs, wie schwer diese Aufgabe an der Hand der Vollbibel auch für den theologisch Gebildeten ist. Die Übersicht geht den Schülern zu leicht wieder verloren, die verbindenden Fäden entschlüpfen zu leicht wieder ihren Händen. Ein biblisches Lesebuch kann nicht nur durch Ausscheidung des zunächst nicht Verwendbaren die Übersicht bedeutend erleichtern, sondern dadurch, dafs die verhüllenden Partien wegfallen, gerade die heilsgeschichtlichen Haupttatsachen und die Hauptgedanken des göttlichen Heilsrates klarer und deutlicher hervortreten lassen. »Der ganze biblische Geschichtsunterricht kann in der Tat auf eine höhere Stufe der Entfaltung geführt werden.«

Dieser Grund allein würde schon genügen, die Einführung eines biblischen Lesebuchs als Hilfsmittel für den propädeutischen Unterricht im Bibellesen als voll berechtigt erscheinen zu lassen. Ist die Schriftensammlung, in welcher der Heilsplan Gottes offenbart ist, für ein kindliches Auge zu umfangreich und zu verwickelt, um ihm leicht, um ihm überhaupt einen klaren und sicheren Einblick und Überblick zu ermöglichen, und ist doch dieser Überblick und Einblick so wichtig, dafs man ihn nach Möglichkeit jedem Christenmenschen verschaffen mufs, dafs »die Kirche auf eine Einführung in den Organismus der heiligen Schrift schon auf der Oberstufe der Volksschule »unter keinen Umständen verzichten kann«, so ist es die

einfachste Forderung pädagogischer Weisheit, die es gibt, ein Buch zu schaffen, welches die Lösung dieser Aufgabe ermöglicht, welches eine möglichst sichere Erreichung dieses Zieles garantiert. An diesem Zwischenbuch kann die Kraft erstarken, um dann mit Leichtigkeit auch zur Herrschaft über das ganze Buch zu gelangen. Nur auf diesem Wege kann auch unter eines mittelmäfsigen Lehrers Leitung eine Vertrautheit mit dem Hauptinhalt und den Hauptschriften der Bibel erzielt werden, welche eine Wertschätzung der heiligen Schrift und eine Bibelfreudigkeit mit sich bringt, wie sie nicht nur die Kirche sondern jeder echte Volksfreund wünschen mufs.

Nicht minder wichtig ist folgender Grund:

6. Das propädeutische Bibellesebuch, dessen Einführung natürlich obligatorisch sein mufs und sein kann, schafft für das Bibellesen in der Schule einen einheitlichen, ohne weiteres brauchbaren und in jeder Hinsicht schulgerechten Text. Dadurch wird einerseits dieses wichtige Geschäft selbst in hohem Mafse erleichtert und gefördert, so dafs bedeutend mehr gelesen und das Gelesene leichter verstanden und sichrer behalten werden kann; und andrerseits wird — eine höchst erfreuliche Zugabe und Erfüllung anderweitiger pädagogischer Forderungen — der in den deutschen Unterrichtsstunden mühsam errungene Besitz grammatischer und orthographischer Kenntnis und Fertigkeit gesichert und befestigt, während er beim Gebrauch der Vollbibel gestört und wankend gemacht wird.

Der gegenwärtige Zustand ist ein höchst beklagenswerter und reformbedürftiger. Soviel Schüler, soviel verschiedene Bibelausgaben schier und aufser der revidierten keine, die man bei gründlicher Lektüre so bestehen lassen kann. Man mufs wenigstens mit Bleifeder die richtige Übersetzung an den Rand schreiben lassen, wenigstens die, welche aus der revidierten Bibel von dem sie besitzenden Schüler vorgelesen wird. Und ginge das noch so einfach wie Joh. 1, 21 »der Prophet« statt des ganz mifsverständlichen »ein Prophet«, oder Joh. 10, 12 »der gute Hirt« statt »ein guter Hirt«, aber welche Umstände verursacht die Herstellung eines einheitlichen Textes bei Schriftstellen wie Ps. 8, von Jesaia, aus dem doch einige Kapitel, und Hiob, von dem die ersten und letzten Kapitel auch in der Volksschule gelesen werden, nicht zu reden. Eine verständige und sorgsame Vorbereitung des Unterrichts mufs darauf bedacht sein, dafs alle Schüler denselben Text in Händen haben. Macht es doch auch, man mag noch so frei sein von abergläubischem Buchstabendienst und die Kinder noch so gewissenhaft zum rechten Glauben an die Schrift erziehen, immer einen ungünstigen Eindruck, wenn immer wieder der Wortlaut geändert werden mufs. Das Alter, um das sich's handelt, bis zum 14., 15. Jahre, bedarf noch sehr der festen, objektiven, auch vom Schein der Willkür freien Autorität. Man könnte nun sagen: »So führet die durchgesehene Ausgabe obligatorisch ein!« Aber das ist leichter gesagt, als getan. Viele Eltern haben zu wenig Verständnis dafür. Sie denken: Bibel ist Bibel; — und von ihrem Standpunkt nicht mit Unrecht; — wenn sie nicht gar irre werden. Zu einem einheitlichen Text im Unterricht kommen wir nur durch das biblische Lesebuch. Und nur durch das biblische Lesebuch zu einem grammatisch und orthographisch schulgerechten Text, auf den unsere Kinder einen Anspruch haben, wenn wir von ihnen verlangen, dafs sie grammatisch und orthographisch schulgerecht schreiben.

7. Wenn auch mancherlei belehrende Zugaben, wie Einleitungen, Karten, Anschauungsbilder »kein Monopol der Schulbibeln« sind, sondern jeder Bibel beigegeben werden können und bis zu einem gewissen Grade beigegeben werden, so wird dies eben immer doch nur in gewissen Grenzen geschehen können. Für eine Bibel sind solche Zugaben etwas Zufälliges. Einem biblischen Lesebuch sind sie entsprechender, sind sie wesentlich. Ein solches kann auch noch mancherlei andere Hilfsmittel anwenden, wie vor allem eine sinngemäfse Gliederung des Textes und passende Überschriften, auch geschichtliche Anmerkungen, welche das Verständnis und den Überblick erleichtern, und von welchen doch die Bibelgesellschaften in den Vollbibeln, da diese zunächst lediglich der unmittelbaren Erbauung dienen sollen, nicht so leicht Gebrauch machen.

8. Einer der gewichtigsten Gründe, wenn nicht der gewichtigste für den Gebrauch eines biblischen Lesebuchs in der Schule liegt in der Nacktheit, mit welcher an vielen Stellen der Bibel die geschlechtlichen Dinge besprochen werden. Wenn auch der Lehrer solche Stellen überschlagen läfst, so stehen sie doch zum Teil so nahe an den Abschnitten, welche gelesen werden müssen, ja oft mitten in denselben (vergl. Joseph in Potiphars Hause 1. Mose 39, Davids Fall 2. Sam. 11!), dafs es beim Gebrauch der Vollbibel unmöglich ist, die Kinder vor der Lektüre dieser Stellen zu bewahren und auch die abgelegneren, wie Ezechiel 16 und 23 werden von Eingeweihten an die Mitschüler verraten und gelesen, nicht zur Erbauung, sondern zur Befriedigung einer sträflichen Neugier, wenn nicht schlimmerer Gelüste; und der weihevolle Charakter des Unterrichts selbst wird leicht durch solche unlautere Ablenkung gestört und beeinträchtigt. »Der Religionsunterricht führt also in solchem Falle eine Versuchung herbei, vor der man sonst die Kinder auf jede mögliche Weise bewahrt.« Den noch ungefestigten, beweglichen, von der Hauptsache leicht abgelenkten Kindern wird durch unzeitige Darbietung einer Lektüre, die nicht für sie geschrieben ist, ein Ärgernis, ein Anstofs zum Fall gegeben. Ja, es kann wohl, wenn nicht ein grofser Ernst in Schule und Haus diesem Mifsbrauch der Bibel durch leichtfertige Gemüter die Wage hält, das Ansehen der Bibel selbst in den Augen der Kinder Schaden leiden. Darum soll die Vollbibel in der Schule nicht gebraucht, sondern durch ein biblisches Lesebuch vertreten werden, in welches diese Stellen nicht mit aufgenommen werden, oder in welchem sie so abgefafst werden, dafs die Schüler vor jenem Ärgernis bewahrt werden. Um diesen Grund ist der Kampf am heifsesten entbrannt; und es hat auch hier nicht gefehlt an Übertreibungen hüben und drüben. Wir führen zunächst die Übertreibungen auf das rechte Mafs zurück (a), prüfen sodann die gegen diesen Grund erhobenen Einwände (b) und bringen endlich noch bei, was diesem Grunde besonderes Gewicht verleiht (c).

a) Zu den Übertreibungen auf seiten der Verfechter der Schulbibel gehört es,

α) wenn behauptet wird, die besagten Stellen seien schuld daran, dafs die Bibel nicht mehr in den Häusern gelesen werde; — wenn die Bibel nicht gelesen wird, so hat das ganz andere Gründe, unter denen religiöse Lauheit und Mangel an guter Gewöhnung die obersten sind; —

β) wenn man alle Stellen, in welchen irgend etwas aus dem geschlechtlichen Leben und Verkehr mit mehr oder weniger Deutlichkeit besprochen oder benannt wird, aus dem Zusammenhang gerissen, zusammenstellt und so den Schein erzeugt, als ob die Bibel von dergleichen voll sei, »als ob sie auf jedem Blatt von seelenverderblichen Obscönitäten und Unflätereien förmlich strotze« und dazu noch des sittlichen Gegengewichts entbehre, kurz ein ganz unzüchtiges und unsittliches Buch sei. — Tatsächlich sind die besagten Stellen und Ausdrücke in der unendlichen Fülle des Stoffes so selten und so verstreut, dafs es Mühe kostet, sie zusammenzufinden. Auch wird die Sünde wider das 6. Gebot wenn nicht immer, so doch meist schon im nächsten Zusammenhang und jedenfalls im Schriftganzen gestraft und das einfache Natürliche wird durch das Heilige, in dessen Dienst es steht, verklärt.

γ) Übertrieben erscheinen auch manche Erfahrungen, wie man sie an jungen Mädchen gemacht haben will (vergl. den Brief einer Mutter über Ezechiel 23!), oder sie zeugen doch mindestens von so grofsem Ungeschick in der Erziehung, dafs sie von vornherein aus der Reihe der triftigen oder zureichenden Gründe ausscheiden.

δ) Zu den Übertreibungen gehört es endlich, wenn man es für unzulässig hält, dafs die Kinder Ausdrücke und Redewendungen wie gebar, von Mutterleibe an, Beschneidung, Hurerei, zu Schanden machen u. dergl. zu Gesicht bekommen. Das ist Ziererei, Prüderie. Diese u. dergl. Ausdrücke enthalten keine Anschauung, sondern sind blofse Namen für Begriffe, ohne die Kraft, die Phantasie zu erhitzen. Das Kind nimmt sie auf als fertige Phrasen ohne konkrete Vorstellungen, für »auf die Welt kommen«, »bekommen«, »von Geburt an«, »Ehebruch«, »unerlaubte Ehe« usw. Nur diejenigen Stellen, in welchen geschlechtliche Vorgänge, oder Sünden wider das 6. Gebot anschaulich beschrieben werden,

können für die Kinder ein Ärgernis werden. Nur um ihretwillen ist, von dieser Seite gesehen, ein biblisches Lesebuch notwendig.

b) Gegen diesen, von den geschlechtlichen Dingen hergenommenen, Grund für die Schulbibel hat man geltend gemacht:

α) Die besorgte Gefahr bestehe gar nicht, beruhe lediglich auf Übertreibung. — Die Übertreibungen, welche tatsächlich stattgefunden haben, haben wir oben zurückgewiesen. Es bleibt aber bestehen, dafs namentlich im alten Testament die dem unreifen Kinde gefährlichen Stellen vielfach mitten unter denjenigen stehen, welche von vielen Seiten als geeigneter Lesestoff für die Schulkinder angesehen werden. Ich erinnere nur an Abraham und Lot mit 1. Mose 19, Jakob mit K. 34, Joseph mit 1. Mose 39 und dazu 38. David und Bathseba mit 2. Samuelis 11 oder an Stellen, wie 2. Mose 21, 22, wohin der Schüler durch die Parallelstelle unter Matth. 5, 38 geleitet wird. Und der tatsächliche Anstofs und Mifsbrauch ist bezüglich dieser wie anderer, auch entlegenerer Stellen, von allen Übertreibungen abgesehen, doch erwiesen.

β) Man sagt: »in eben jenen wenigen an sich unreinen biblischen Geschichten trete uns die herbe, göttliche, strenge Reinheit der durch und durch heiligen Schrift entgegen.« (K. von Raumer.) — Dem mufs zunächst entgegengehalten werden, dafs in mehreren der »an sich unreinen Geschichten,« wie z. B. 1. Mose 19, 34, 38 dieser göttliche Ernst nicht unmittelbar zu Tage tritt. Wo dies aber der Fall ist, da wird wohl ein erwachsener und gereifterer Christ, der seine Begierden im Zaume hat, und seine Aufmerksamkeit scharf und unentwegt auf die Hauptsache, auf den heiligen Ernst der Schrift gerichtet hält, ohne Schaden davon kommen, aber nicht das leicht abgelenkte Kind. Vollends die Bewachung, welche in dem Gesamtcharakter der heiligen Schrift liegt, wird nur dem zu gute kommen, welcher mit diesem Gesamtcharakter bereits hinreichend vertraut ist, nicht dem, der erst eingeführt werden soll.

γ) »Die richtige Gestaltung des Bibelleseunterrichts, die rechte Lehrpersönlichkeit, von der diese Gestaltung abhänge, schütze hinlänglich vor dem besagten Mifsbrauch und schädlichen Einflufs. Homer, Sophokles und Horaz böten nicht weniger Anstöfse und doch falle es niemand ein, diese Schriftsteller deshalb für die Jugend zu kastrieren oder zu korrigieren, jede Art von Verschönerungskitzel verfalle dem beifsenden Hohne der Philologen.« —

Wir erwidern zunächst: Diese Schriftsteller werden mit Primanern gelesen; und auch mit solchen wird nicht leicht einer Horazens Iter Brundisinum (Sat. I, 5) lesen. Jedenfalls aber sind Primaner keine vierzehnjährige Knaben; und fürs Altertum begeisterte, um jeden Vers, jedes Wort, jede Endung kämpfende Philologen sind damit noch keine Pädagogen. Sodann, dafs ein geschickter und geistgesalbter Lehrer im Unterricht und auch noch darüber hinaus viel dazu beitragen kann, dafs die gefährlichen Stellen entweder überhaupt nicht gelesen werden, oder, wo es nicht zu umgehen ist, dafs durch den heiligen Ernst, mit welchem er die Kinder gegenüber jedem Wort der heiligen Schrift zu erfüllen weifs, jeder Versuchung von vornherein die Spitze abgebrochen wird, das ist gewifs; aber wir sind nicht alle solche geschickte und geistgesalbte Männer; Mittelgut sind die meisten von uns; und nicht blofs der nur seminaristisch gebildete Lehrer, auch die meisten theologisch gebildeten Lehrer machen, als Anfänger wenigstens, so manches Jahr so manchen Fehler, auch nach dieser Richtung; und die armen Schüler, nicht die Lehrer, müssen das Lehrgeld bezahlen, und keine vorgeschriebene Auswahl, kein Lesekanon vermag davor zu bewahren, sintemal die Dornen hart bei den Rosen stehen. Und auch die Geistgesalbten und Geschickten sind doch noch keine Götter. Jenseits der Unterrichtsstunde liegen Möglichkeiten, über welche sie keine oder doch nur eine beschränkte Gewalt haben. Mancher täuscht sich über seine Macht wie über sein Geschick.

δ) Eben von diesen jenseits der Unterrichtsstunde liegenden Möglichkeiten entlehnt man aber einen neuen Gegengrund. Man sagt: »Die Schulbibel macht die Schüler auf die gefährlichen Stellen erst aufmerksam. Diese werden zu Hause in der Vollbibel nachgeschlagen und nun erst recht im Dienst einer sträflichen Neugierde und bösen Lust gelesen, ohne Anleitung, ohne Belehrung, ohne Bewahrung durch

eine ernste geweihte Behandlung.« Zunächst hat man dieses Bedenken geltend gemacht gegen eine Schulbibel, aus welcher nur die gefährlichen Stellen ausgelassen würden; und auch Freunde eines biblischen Lesebuches haben dieses Bedenken erhoben. Verfechter der Vollbibel in der Schule behaupten aber das Bestehen dieser Gefahr bei jedem biblischen Lesebuch, auch bei umfassenderen Streichungen, zum mindesten dann, wenn Kapitel- und Verseinteilung der Bibel beibehalten werde. »Der neugierige und lüsterne Knabe werde sich auch durch mehrfache Enttäuschungen von seiner Jagd auf verfängliche Stellen nicht abhalten lassen.« —

Diese Behauptung gehört noch unter das Kapitel der Übertreibungen. »Jagd« auf solche Stellen macht überhaupt kein Knabe weder bei einer Schulbibel noch bei einem biblischen Lesebuch. Denn er weiſs ja gar nicht, warum die betreffenden Verse oder Kapitel ausgelassen sind, weder in dem einen noch im andern Falle. Stoſsen die Schüler beim Gebrauch der Vollbibel im Unterricht oder durch Zufall auf eine ihre böse Lust erregende Stelle, so merken sie sich diese wohl und teilen sie andern mit und erfahren dazu von andern noch andere und schlagen diese dann auch nach. Das ist die Erfahrung, die man tatsächlich gemacht hat. Alles Weitere sind Phantasiegebilde. Haben die Schüler die Vollbibel nicht in der Hand, so fehlt jeder Anstoſs zu besagtem Treiben. Nur bei gleichzeitigem Gebrauch von Schulbibel oder Bibellesebuch und Vollbibel besteht die besagte Gefahr, sonst nicht. Wie bereits hervorgehoben, ist aber solcher gemischter Gebrauch auch aus anderen Gründen durchaus unstatthaft. Die obligatorische Einführung der Schulbibel beseitigt die Gefahr und glaubt man mit einer Schulbibel noch nicht sicher genug zu gehen, nun so führe man, zumal es sich auch aus anderen Gründen so empfiehlt, ein Bibellesebuch mit weitergehenden Streichungen und Zutaten ein, welche einen solchen Gedanken, daſs es sich hier um Weglassung der aufs Geschlechtliche bezüglichen Stellen handle, gar nicht aufkommen lassen, und vermeide auch sonst alles, was darauf führen könnte, so wird die besagte Gefahr so wenig entstehen, wie beim Gebrauch der Biblischen Geschichten. Statt des Zusatzes z. B. »Ein Loblied auf die treue Liebe« (Bremen), unter »das Hohe Lied Salomonis« setze man einfach ohne Kapitel- und Versangabe den 6. und 7. Vers des 8. Kapitels: »Liebe ist stark, wie der Tod« usw. (Voelker Strack), so ist jeder Gefahr vorgebeugt.

ε) Man sagt weiter: »Das Bemühen, den Kindern die Kenntnis der geschlechtlichen Verhältnisse und Vorgänge durch Einführung eines biblischen Lesebuches vorzuenthalten, ist vergeblich und darum sogar unpädagogisch.« »Einmal schlägt jedem Kinde doch die Stunde, da der geschlechtliche Trieb sich zu regen beginnt und daher auch das Fragen und Forschen nach dem bisher Unbekannten. Die meisten, sonderlich auf dem Lande aber, sind schon vorher eingeweiht, ehe noch das Geschlechtsleben erwacht, und ehe sie an die Bibel kommen.« »Die Tatsache, daſs schwangere Frauen z. B. sich auch unter Kindern bewegen oder Kinder gebären, wird man schwerlich beseitigen können.« Und »es wird vielleicht für die Mehrzahl kein Schade sein, wenn sie das Geschlechtliche, im Zusammenhange des göttlichen Ernstes kennen lernen und das Natürliche ihnen in unverhüllter Darstellung auch auf dem geweihten Boden der Schrift entgegentritt. Da steht wenigstens das klare sittliche Urteil meist unmittelbar daneben oder ergibt sich doch aus dem Ganzen der heiligen Schrift«. (Eiselen.)

Hatten wir es oben mit Übertreibungen zu tun, so haben wir hier eine offenbare Unterschätzung vor uns. Gewiſs schwangere Frauen bekommen die Kinder leicht zu sehen und sie hören wohl auch den Ausdruck dafür; sie hören vom Kinder-»Kriegen«, sie hören wohl auch das Wort Hure, als Schimpfwort, und Gemeineres und bekommen eine gewisse unbestimmte Vorstellung davon. Aber von da bis zu den Deutlichkeiten der oben zum Teil angezeigten Schriftstellen ist doch noch ein weiter Schritt. Die genannten Ausdrücke können getrost auch in dem biblischen Lesebuche stehen, die Geiſselungen der Sünden wider das 6. Gebot müssen darin stehen wegen der notwendigen Belehrung über dieses Kapitel. Aber Kapitel wie 1. Mose 34. 38, Ezechiel 16. 23 mit Bewuſstsein den gerade an der Grenze der Mannbarkeit stehenden

Kindern in die Hand geben, das heifst: den Teufel an die Wand malen. Auch Männer, welche für die Benutzung in der Vollbibel eintreten, wie W. Schrader im 43. § seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, fordern doch, dafs »anstöfsige Stellen im Unterrichte überschlagen werden«. »Der Lehrer hat zunächst den Ehebruch nicht zu erklären. Es genügt völlig, dafs er mit den Kindern in der Auffassung desselben als einer schweren Sünde einig sei, deren Wesen in der Untreue bestehe. Dagegen hat er unter Bezugnahme auf passende Bibelstellen darzulegen, dafs der Ehebrecher sich an Gott, dem Gatten, sich selbst und den Kindern versündigt; und ebenso hat er betreffs der Keuschheit bestimmte Bibelstellen zum Gegenstande der Betrachtung und Unterredung zu machen.« Als solche Bibelstellen werden bezeichnet: Eph. 5, 4. 5; 1. Kor. 6, 18—20; 3, 17; Matth. 5, 8. 21. 22. 27. 28; Ps. 51, 12. Warum diese? »Weil sich an diesen Sprüchen die Aufmerksamkeit der Kinder festhalten läfst, ohne ihnen eine Abschweifung in verwandte aber bedenkliche Vorstellungen zu gestatten.« Und der Lehrer »soll sich dabei einer genaueren Bezeichnung der einzelnen Unzüchtigkeiten, namentlich der heimlichen Sünden, völlig enthalten; wer sich solcher schuldig weifs, fühlt sich ohnehin vollständig und im Innersten getroffen.« So sucht der besorgte und besonnene Vertreter des Gebrauchs der Vollbibel in der Schule die Kinder zu bewahren. Wir stimmen völlig bei, und gehen nur einen Schritt weiter. Wir denken nicht, sondern wir wissen, dafs das blofse Überschlagen der gefährlicheren Schriftstellen durchaus nicht so unbedenklich ist, wie man sich einredet. Wir halten dafür, dafs diese väterliche Fürsorge dazu fortschreiten mufs, den Kindern zum Bibellesen ein Buch in die Hand zu geben, welches jene gefährlichen Stellen gar nicht enthält. Denn wie es mit dem »Zusammenhang des göttlichen Ernstes«, der die Leser schützen soll, bei den Kindern steht, das haben wir oben gezeigt.

ζ) Schlufsfolgerungen wie die, dafs, wenn die Gefahr so grofs sei, die nach der bisherigen Weise in die Bibel eingeführten Christen alle auf verkehrte Wege geraten sein müfsten, tragen den Stempel der Übertreibung an der Stirn. Es kommt nicht auf die Zahl an. Jede Seele ist vor Gott wert geachtet. Dafs zum Verderben wie zum Heil mehr Faktoren zusammenwirken, ist bekannt. Wir haben zu verhüten, was wir zu verhüten vermögen.

η) Auch dafs die Vertreter der Schulbibel in dem Mafs und der Form der vorzunehmenden Auslassungen und Änderungen noch nicht übereinstimmen, ist kein Grund gegen das biblische Lesebuch. Die Übereinstimmung ist heute schon gröfser als vor 10 Jahren und viel gröfser als vor 50 und 100 Jahren. Zu völliger Übereinstimmung, zu einer vollkommenen Lösung der Aufgabe, die alle befriedigte, wird man nie kommen. Es geht wie mit der biblischen Geschichte. Man mufs es dem Wettstreit der Beteiligten überlassen, allmählich das relativ beste Biblische Lesebuch herzustellen. Wie wir es uns zur Zeit denken, das soll weiter unten noch in einigen Zeilen dargelegt werden.

Hier müssen wir, nachdem wir die gegen den 8. für die Einführung eines biblischen Lesebuches sprechenden Grund erhobenen Bedenken sämtlich widerlegt haben, zunächst noch einen besonderen Grund anführen, welcher speziell ein die besagten geschlechtlichen Stellen ausschliefsendes biblisches Lesbuch empfiehlt.

c) Für ein biblisches Lesebuch, welches die für unreife Kinder gefährlichen Stellen ausschliefst, spricht der grofse Vorteil, dafs man aus einem solchen Lesebuch die Schüler ohne Bedenken auch zu Hause lesen lassen kann, dafs man insbesondere gerade auch solche Partien lesen lassen kann, welche jenen bedenklichen Stellen sehr nahe stehen und deren Lesung man für den Unterricht nicht gut entbehren kann. Ein wohl organisierter Religionsunterricht darf sich nicht damit begnügen, die Bibel nur in der Schule aufschlagen und lesen zu lassen. Denn er bedarf α) erstlich der Repetitionen, und diese werden mit um so gröfserer Freudigkeit ausgeführt, je mehr ihnen durch eine neue Form oder durch Aufstellung neuer Gesichtspunkte ein neuer Reiz verliehen wird. Die alttestamentlichen Geschichten müssen auf den oberen Stufen so oder so wiederholt werden. Es macht den Kindern Freude, sie nunmehr in der Bibel selbst

oder in einem sie ersetzenden biblischen Buche nachzulesen. β) Sodann ist es geradezu die oberste Aufgabe des erziehenden Unterrichts, jenes wahre Interesse am Gegenstand zu erwecken, welches zu weiterem Studium, in unserem Fall zum Bibellesen treibt. Gerade aber zur Lesung derjenigen Partien des Alten Testaments, welche die Schüler am leichtesten selbständig zu Hause lesen können, und deren Wiederholung auf diesem Wege man so sehr wünschen muſs, der historischen, kann man beim Gebrauch der Vollbibel die Kinder mit gutem Gewissen nicht anregen, eben wegen der besagten gefährlichen Stellen, sie mögen dazwischen oder vorher oder hinterher stehen. So ist der Gebrauch der Vollbibel im Unterricht ein Hindernis für die so wichtige Anregung zum häuslichen Bibellesen; das biblische Lesebuch dagegen, das auch sonst durch seine ganze Ausstattung (geringerer Umfang, mehr und passendere Abschnitte und Überschriften, Erklärungen, Karten, Bilder usw.) zum Lesen lockt, kann ein Hauptförderungsmittel des häuslichen Bibellesens werden. Nicht nur die Ehrfurcht vor der Bibel: die Liebe zu ihr, zu ihrem Inhalt, der Umgang, die Vertrautheit mit ihr wird wachsen; und, so gewiſs man nicht sagen darf (vergl. oben!): die Vollbibel mit ihrem groſsen Umfang, ihren schwerverständlichen und ihren anstöſsigen Stellen sei schuld am Mangel des Bibellesens im Hause, so gewiſs wird man wohl behaupten dürfen, daſs ein fleiſsiges und freudiges häusliches Lesen der Kinder aus dem Bibellesebuch doch vielleicht mancher Familie Anregung geben wird, zur alten guten Sitte wieder zurückzukehren. Es kann dies um so mehr geschehen, wenn der Lehrer auch auf den in allen sittlichen und religiösen Dingen so wichtigen Faktor der Gewöhnung Bedacht nimmt und zu diesem Zweck die Repetitionsaufgaben oder die Privatlektüre einteilt, so daſs auf die verschiedenen Tage zwischen den Bibellesestunden je ein Abschnitt fällt, welchen die Schüler angeleitet werden abends vor dem Zubettegehen zur Erbauung zu lesen.*) Nicht »Unbekanntschaft mit der Bibel«, wie der preuſsische Ministerialerlaſs vom 18. November 1814 befürchtete, wird die Folge des Gebrauchs eines biblischen Lesebuches sein, sondern Bekanntschaft, nicht »erschwert wird das Eingehen in den Geist, der in der ganzen heiligen Schrift weht«, werden, sondern im Gegenteil in hohem Grade erleichtert wird dieses Eingehen werden.

C. Wie ist das biblische Lesebuch am besten einzurichten? a) Grundsätze: 1. Es soll lediglich die Bedürfnisse des Jugendunterrichts bis zur Konfirmation einschlieſslich, auf den höheren Schulen bis in Untersekunda (Untergymnasium, Realschule) befriedigen, nicht die des Hauses. — 2. Es ist zu wünschen, daſs, wie bei der biblischen Geschichte, nicht für jede Schulart ein besonderes Buch, sondern bis zu der bezeichneten Altersgrenze für alle Schularten ein geeignetes Buch hergestellt werde. Scheidung ist nicht nötig, denn das Buch darf, wie wir gesehen haben, nicht nur enthalten, was in der betreffenden Schule im Unterricht erledigt werden kann, es muſs der religiösen Individualität des Lehrers möglichsten Spielraum lassen, und die Scheidung würde das Gefühl der kirchlichen wie der nationalen Zusammengehörigkeit beeinträchtigen. — 3. Das Buch soll nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause zur Vorbereitung auf den Unterricht, wie zur Ergänzung desselben benutzt werden. — 4. Es hat die biblische Geschichte nicht zu ersetzen, sondern zu ergänzen. — 5. Es muſs den nötigen Bibellesestoff für eine vollständige Einführung in die christliche Heilslehre bieten und auch den verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten freien Spielraum für die Betätigung ihrer besonderen Heilserfahrungen lassen. — 6. Es muſs so eingerichtet sein, daſs die Schüler durch Benutzung desselben mit der Einrichtung der Lutherbibel so vertraut werden, daſs sie sich auch in dieser mit Leichtigkeit zurecht finden, daſs diese sie weder inhaltlich noch in der Form fremd anmutet. — 7. Es muſs die Einführung in die christliche Heilslehre wie in den erbaulichen Gebrauch der heiligen Schrift auf jede Weise erleichtern und alle Übelstände, welche der Gebrauch der Vollbibel seitens der Kinder mit sich führt, verhindern, darf aber nicht den Schein eines

*) Vergl. Zange, Didaktik und Methodik des evangel. Religionsunterrichts. München, Beck, 1897. S. 220 f.

völligen Ersatzes für die Vollbibel an sich tragen. — Es mufs den an ein Schulbuch zu stellenden formalen und technischen Anforderungen entsprechen.

Sind dies die Grundsätze und Zweckbestimmungen, welche für ein biblisches Lesebuch mafsgebend sein müssen, so ergeben sich folgende

b) Einzelforderungen: I. Bezüglich des Inhalts. 1. Es mufs alles wegbleiben, α) was nicht geeignet ist, die Kinder bis zum 14. Lebensjahr in der Schule in die christliche Heilslehre einzuführen, was nicht zur Erbauung und religiösen Belehrung dient, β) was der unreifen Jugend zu einem Ärgernis werden könnte. γ) Es kann wegbleiben, was eine neben dem Bibellesebuch eingeführte gute biblische Geschichte bereits enthält, wiewohl sich das nicht empfiehlt, da auch die Wiederholung der bekannten Geschichten besser mittels des vollständigeren Lesebuchs geschieht. — 2. Es mufs von dem Text der Bibel alles enthalten, α) was den Weg des Heils zeigt, ohne Rücksicht auf besondere dogmatische Auffassungen und Wünsche, β) was geeignet ist, mit der Vollbibel vertraut zu machen. Dabei mufs lieber etwas mehr, als zu wenig geboten werden; denn über das Mafs des Nötigen gehen die Urteile sehr auseinander. Das Buch mufs im besonderen enthalten geeignete Abschnitte aus allen alt- und neutestamentlichen Büchern oder wenigstens die Namen derselben, einschliefslich der wertvolleren Apokryphen, hauptsächlich die für die Kinder brauchbaren Partien der Lehrbücher (aus Hiob und den Propheten namentlich die erzählenden und psalmartigen Stellen und leichteren Reden) und aus den geschichtlichen Büchern namentlich die in einer guten biblischen Geschichte noch nicht oder nicht ausreichend vertretenen lehrhaften Abschnitte, alle Beweisstellen und Gedächtnisverse, auch alle Sonn- und Festtagsperikopen. Bei der Auswahl aus den Lehrbüchern ist besonders auch auf solche Abschnitte zu sehen, welche die Eigenart des betreffenden Buches leicht erkennen lassen. Die Evangelien und die Apostelgeschichte, überhaupt die neutestamentlichen Schriften sind möglichst vollständig zu bieten, nur aus der Offenbarung Johannis und aus dem Ebräerbrief kann ein grofser Teil wegbleiben. Das Bibellesebuch mufs ferner die alt- und neutestamentlichen Bücher in derselben Reihenfolge enthalten, wie die lutherische Bibelübersetzung. Parallele Teile, wie die Evangelien, oder Chronika und Könige, dürfen nicht zu Einem Text verarbeitet, sondern es dürfen zu ihrer Vereinigung höchstens durch Übersichten in den Anhängen und durch Angabe der Parallellen zwischen dem Text vorsichtige Andeutungen gegeben werden, welche dem Urteil des Lehrers nicht vorgreifen. — Da besonders grofs das Bedürfnis nach einem alttestementlichen Lesebuch ist, weniger nach einem neutestamentlichen, so empfiehlt es sich beide Teile getrennt herauszugeben, damit, wer für das Neue Testament grundsätzlich ein besonderes Lesebuch ablehnt, sich mit Einführung eines alttestamentlichen begnügen und Kindern und Eltern die wünschenswerte Erleichterung verschaffen kann. Dabei kann dann auch der Ausstattung mehr Sorgfalt zugewandt werden, wie in musterhafter Weise von der Württembergischen Bibelgesellschaft geschehen ist.

3. Dazu müssen treten alle Hilfsmittel, welche das Verständnis und die Beherrschung des Stoffes fördern und das Buch nicht unnötig beschweren, als: passende Überschriften, und zwar nicht nur solche, welche über die Einzelabschnitte, Kapitel und Perikopen, sondern auch solche, welche über gröfsere Ganze orientieren, — auch in den Psalmen sollten sie nicht fehlen; die der revidierten Bibel können dabei zum Muster dienen — Wort- und Sacherklärungen unter dem Text und in Anhängen, Karten und andere veranschaulichende Abbildungen. Bibelkundliche Notizen dürfen nur sparsam und mit grofser Vorsicht gegeben werden. Auch Zeittafeln und Synopsen (z. B. der Leidensgeschichte Jesu) werden der unterrichtlichen Arbeit förderlich sein, wo man es nicht für pädagogisch richtiger hält, die Schüler selbst zur Anlegung solcher Übersichten anzuhalten.

II. Bezüglich der Gestaltung des Textes: 1. Der Wortlaut selbst mufs möglichst genau dem Wortlaut der revidierten lutherischen Bibelübersetzung entsprechen. Nur wo es pädagogische Gründe unbedingt als notwendig erscheinen lassen, müssen leise Abweichungen zugestanden werden. Ände-

rung ungewöhnlicher Worte, Wortbildungen, Wortstellungen und Satzkonstruktionen, welche in den biblischen Geschichten zur Vereinfachung und zur Erleichterung des Verständnisses für die Kleinen durchaus am Platze sind, sind im Bibellesebuch in der Regel nicht gut zu heifsen. Denn es gilt die Schüler auch nach dieser Richtung auf das Lesen der Bibel selbst vorzubereiten, an die in ihr sich findenden Abweichungen von der heutigen Schriftsprache zu gewöhnen. Es ist dies um so wichtiger, als die Bibel auch mit der eigentümlichen sprachlichen Natur ihres Textes ein Gemeingut des ganzen Volkes ist und zwar eins der kostbarsten Güter der ganzen Nation, an dem vom einzelnen nicht willkürlich geändert werden darf. Das Urteil, dafs dieses oder jenes Wort, diese oder jene Konstruktionen nicht mehr gebräuchlich, »abgestorben« sei, ist in der Regel sehr subjektiv, und wenn die heutige Schriftsprache manches wirklich nicht mehr aufweist, so ist es doch mundartlich hie und da noch vorhanden und mutet die betreffenden Stämme freundlich als Fleisch von ihrem Fleische an. Es trägt mit zur Ehrwürdigkeit dieses heiligen Buches bei, dafs es auch formell nicht redet wie jedes andere Buch, oder gar wie jede Zeitung, sondern dafs es reicher, eigentümlicher und kraftvoller erscheint als die sonstigen Bücher, dafs es sprachliche Schätze birgt, die man sonst vergeblich sucht und die man sich eben aus ihm aneignet, wenn man sie nicht hat. Glücklich ein Volk, das ein solches geistliches Gut besitzt, mit dessen Bewahrung und fleifsigem Gebrauch ihm als schöne Zugabe (Matth. 6, 33) auch eins seiner köstlichsten und wichtigsten nationalen Güter, seine Sprache, in gröfserem Umfang, als es sonst möglich wäre, erhalten wird. Luthers Bibeltext erhalten heifst ein gut Teil nicht nur des deutschen Sprachschatzes, sondern auch der deutschen Sprachkraft erhalten. An ihm bildet sich unbewufst bei jedem Leser das Gefühl heraus, dafs in der deutschen Sprache mehr möglich ist, als die sehr einseitige moderne Schriftsprache vermuten läfst, und erwächst, hier schwächer, dort stärker, die Freudigkeit, sich diesem freien schöpferischen Zuge hinzugeben.

Diejenige Angleichung eines solchen altererbten Gutes an die Bedürfnisse der Zeit, welche eben zur Erhaltung des Gutes unbedingt nötig ist, darf daher, wie gesagt, nicht der Willkür des einzelnen überlassen werden, sie mufs möglichst objektiv sein. Eine solche objektive Angleichung haben wir in der revidierten Bibel. An der Herstellung des revidierten Textes haben nicht nur die angesehensten theologischen Kräfte, sondern auch die berufensten Sprachforscher auf diesem Gebiete im Auftrag des deutschen evangelischen Kirchentags und der Eisenacher Kirchenkonferenz gearbeitet. Sie haben daran gearbeitet mit ebensoviel praktischem Sinn für die Bedürfnisse der Gegenwart in Schule, Gemeinde und Kirche, wie Vorsicht und Pietät gegenüber dem Sprachgut, das uns durch die Lutherische Bibelübersetzung bis diesen Tag erhalten ist. Sie haben nicht nur den Errungenschaften einer dreihundertjährigen Schriftforschung, sondern auch dem Wandel der Sprache in dieser Zeit, soweit statthaft, Rechnung getragen. Die Grundsätze, an welche sie sich gehalten haben, waren nach dieser Richtung folgende: (§ 2) »Bei Herstellung eines praktisch brauchbaren Bibeltextes stehen das religiöse Bedürfnis und die Forderungen der Schule in erster Linie. (§ 3.) Das religiöse Bedürfnis fordert, dafs das Verständnis der Bibel nicht ohne Not erschwert werde. Die Schule mufs wünschen, dafs das Hauptlesebuch des Volkes sich möglichst der Sprache anschliefse, welche die Schule für den schriftlichen Gebrauch zu lehren und einzuprägen hat. (§ 4.) Auf der anderen Seite darf durch diese Forderungen das Wesen des ursprünglichen Textes nicht zerstört werden. Denn die Kraft und Schönheit der Sprache gibt Luthers Bibel gerade auch für Kirche und Schule ihren unschätzbaren Wert.« Endlich im Hinblick auf das Verhältnis zum Grundtext: »Soll dieses Meisterwerk nicht durch die Berichtigungen, auch wenn sie den Sinn des Grundtextes getreuer wiedergeben, leiden, und so nicht das Einheitsband, welches der gemeinsame Gebrauch der Lutherbibel um alle deutsch-evangelischen Kirchen geschlungen hat, zerrissen, und gerade in den die heilige Schrift hoch haltenden Kreisen Zertrennung und Ärgernis angerichtet werden, so ist bei dieser Aufgabe die gröfste Vorsicht, die mafs-

haltendste Besonnenheit, die pietätvollste Schonung des Lutherschen Textes erforderlich.« — Die Herstellung des Bibellesebuchs mufs sich von denselben Grundsätzen leiten lassen. Sie mufs nicht nur, sie kann sich daher auch mit gutem Gewissen an den Text der durchgesehenen Lutherischen Bibelübersetzung halten. Es ist gar kein Grund vorhanden mit den Verfassern des neuesten »Biblischen Lesebuchs« C.O. Schäfer und A. Krebs (Frankfurt a. M., Verlag von M. Diesterweg, 1898) Ausdrücke wie »Abwesen, Besemen, etwo, das Gesänge, thörlich, zerlechen« usw. auszumerzen. Sie sind in der Regel aus dem Zusammenhang klar, so dafs noch nicht einmal viel zu ihrer Erklärung zu tun ist. Selbst eine Wortbildung wie Teiding wird im Zusammenhang sofort verstanden. Denn Eph. 5, 4, der einzigen Fundstätte dieses Wortes im Neuen Testamente, und der einzigen zugleich, welche überhaupt in ein Bibellesebuch aufgenommen werden mufs (nur die Bremer Schulbibel hat noch Jer. 23, 32), ist das Wort schon aus seiner Zusammensetzung »Narrenteidinge« sofort verständlich. Und lernt es der Schüler hier unter der Leitung des Lehrers richtig verstehen, so versteht er es als gereifterer Bibelleser auch an den Stellen, wo es als Simplex steht und wo es gar nicht durch etwas anderes ersetzt werden kann. Selbst Kautzschens »Geflunker« für פַּחֲזוּת Jer. 23, 32 ist nicht so treffend wie Luthers »lose Teidinge« (von »tageding« = Gerichtsverhandlung, Hin- und Herreden, leeres, nichts taugendes Gerede) und ebenso treffend ist dieses Wort an den übrigen Stellen. Und wie willkommen ist uns dieses Wort für das Verständnis deutscher Art und Geschichte! Warum es ohne alle Nötigung hinauswerfen? Dies Beispiel mag genügen! Dolmetschungen unter dem Text müssen aber reichlicher, als es in den Vollbibeln Brauch ist, das Verständnis ungewöhnlicher Worte und Wendungen und die richtige Auffassung solcher Stellen, welche eine Abweichung vom Grundtext zeigen, erleichtern.

Die Schweizer »Familienbibel, Auszug für häusliche Erbauung und Jugendunterricht«, Schwanden-Glarus, 8. Aufl. 1905, die ja, wie der Titel zeigt, nicht blofs eine Schulbibel, sondern zugleich eine Familienbibel sein will und schon eine verhältnismäfsig ansehnliche Verbreitung gefunden hat, hält sich nicht an diesen Grundsatz, sondern weist zahlreiche und oft weitgehende Abweichungen vom Text der Lutherbibel auf, indem nicht nur derbe Ausdrücke aus dem geschlechtlichen Leben ängstlich gemieden und durch mildere oder allgemeinere ersetzt, sondern auch alle ungewöhnlichen Worte und Wendungen vermieden werden und an vielen Stellen, wo es für das rechte Verständnis nötig erschien, auch der Grundtext getreuer wiedergegeben wird. Wenn wir nun auch die Änderung des Textes selbst nicht gut heifsen, so sind doch ganz besonders die dem besseren Verständnis dienenden Änderungen meist wohl gelungen und verdienen bei den unter dem Text eines Schulbibellesebuches anzubringenden kurzen erklärenden Anmerkungen alle Beachtung, mehr als in den bisher erschienenen Biblischen Lesebüchern geschehen ist. So ist es z. B. nicht zu billigen, wenn Ps. 19, 4 auch in dem Bibellesebuch einfach abgedruckt wird: »Es ist keine Sprache noch Rede, da man nicht ihre Stimme höre«, oder Joh. 14, 2: »Wenn's nicht so wäre, so wollte ich zu euch sagen«: denn das sind Sätze, die so ohne weiteres gar nicht, oder nicht richtig verstanden werden können. Die Glarner Bibel hat einfach und treffend geändert Ps. 19, 4: »Es ist nicht eine Sprache oder Rede, deren Stimme man nicht verstände«, und Joh. 14, 2: »Wenn es nicht so wäre, so hätte ich es euch gesagt.« Unter dem Text sollten dergleichen Erklärungen oder Richtigstellungen in keinem Biblischen Lesebuch fehlen. Freilich tut nach dieser Richtung auch die Glarner Bibel noch nicht genug. So hat sie z. B. sogar Eph. 4, 14 die alte Schreibung »wägen und wiegen« beibehalten, wo die revidierte wenigstens »wegen« = »bewegen« hat, und unter allen Umständen eine Anmerkung den eigentlichen Sinn (»hin- und hertreiben und schaukeln«) klarstellen mufs.

Wie sehr auch bei der Änderung der sog. »anstöfsigen Ausdrücke«, der derben Bezeichnungen für geschlechtliche Dinge Mafs gehalten werden mufs, haben wir oben bereits angedeutet. Nur anschauliche Schilderungen und Beschreibungen der geschlechtlichen Vorgänge selbst müssen

wirklich ausgelassen werden. Bloſse Benennungen von Begriffen können unsers Erachtens ruhig stehen bleiben. In dieser Hinsicht geht nicht nur die Glarner Familienbibel, sondern auch die Schulbibel der Bremischen Bibelgesellschaft, 9. Aufl. 1907, zu weit, indem sie selbst Ausdrücke wie »empfangen« (z. B. Ps. 51, 7), »Hure«, »Hurerei« unbedingt ausläſst oder zu ersetzen sucht. Völker und H. Strack haben in ihrem »Biblischen Lesebuch«, 14. Aufl. 1907, Leipzig, Teubner, derartige Ausdrücke nicht überall gemieden. Mit Recht. Ist doch von daher auch für die in Betracht kommende Jugend keine Gefahr zu befürchten. Umgekehrt gerät vielmehr hie und da der ursprüngliche Sinn der betreffenden Stellen in Gefahr getrübt zu werden, wenn nach dieser Richtung zu weit gegangen wird. So wenn manche mit der Glarner 1. Kor. 6, 16 statt »Hurenglieder« »Sündenglieder« oder andre »Glieder der Unzucht« schreiben. Welche Abschwächung muſs sich Gal. 4, 19 Pauli Wort »Meine Kinder, welche ich abermal mit Ängsten gebäre«, gefallen lassen, wenn man dafür setzt: »um die ich abermal wie eine Mutter Schmerzen leide«. Es ist Prüderie, wenn solche vereinzelte Worte, wie »gebären«, »schwanger«, »Hurerei« u. dergl. radikal ausgemerzt werden. Sie sind unseres Erachtens unbedenklich. Über sie gleitet der Schüler, selbst wenn er ihren Sinn schon kennt, in der Regel ohne Anstoſs hinweg; und fragt er, so hat es der Lehrer ja in der Hand eine Erklärung zu geben, welche die Abirrung der Aufmerksamkeit auf ein dem Schülernachdenken besser noch verschlossenes Gebiet verhütet. Es kommt hinzu, daſs es oft sehr schwierig ist, solche Worte durch andere zu ersetzen ohne den Sinn des Zusammenhangs wesentlich zu trüben oder geradezu zu fälschen. Auch Völker und Strack sind unseres Bedünkens noch zu zimperlich. Wenn sie z. B. für Hure »Dirne« setzen (Luk. 15, 1. Kor. 6, 16), so ist für manche Gegenden Deutschlands die Sache eher verschlimmert als verbessert. Genug nach dieser Richtung gilt es Maſs zu halten und sorgfältig zu prüfen, ob wirklich eine Gefahr vorliegt, und ob nicht der Sinn der Bibel beeinträchtigt wird. In der Regel wird man gut tun den Text der durchgesehenen Lutherbibel herzhaft festzuhalten. Sie hat auch nach dieser Richtung behutsam vorgearbeitet.

2. Die äuſsere Gestaltung des Textes sollte sich unseres Erachtens ebenfalls möglichst eng an die der Vollbibel anschlieſsen, sollte wie diese nach Kapiteln und Versen abteilen und entsprechende Zahlen setzen, die Parallelstellen unmittelbar unter die Verse, die Perikopen-Angabe über die betreffenden Verse schreiben, dieselben Merkstellen, wie die Vollbibel durch fetten Druck hervorheben und auch den gespaltenen Satz, nicht durchlaufende Zeilen anwenden. Erstlich und vor allem schon deshalb, weil es gilt auf die Vollbibel vorzubereiten, an ihre Art zu gewöhnen; sodann weil diese Einrichtungen das Geschäft des Bibellesens und vor allem des Erklärens und Lernens wesentlich erleichtern. Dazu sind sie ja erfunden. Sollen wir dieser Erleichterungen uns gerade da nicht bedienen, wo wir sie am nötigsten haben? Der durchlaufende Druck erschwert bei so breitem Format, wie es hier unumgänglich ist, schon Erwachsenen das Lesen, wieviel mehr den Kindern; und diesen soll doch Lust gemacht werden zum Bibellesen. Es kommt hinzu, daſs nach dem Urteil der angesehensten Augenärzte ein Satz mit Zeilen, die länger sind als die Entfernung zwischen den Pupillen, den Augen schädlich ist. Nur wenn solche Langzeilen sehr weit auseinander gerückt werden, sind sie noch zulässig. Auch dieselben Lettern wie in den Vollbibeln sollten angewandt werden, die alte Fraktur, nicht Schwabacher Buchstaben. Diese der Antiqua angenäherte Schrift lesen zwar, wie ich durch Leseproben festgestellt habe, Schüler, die schon mehrere Jahre lateinischen und französischen Unterricht genossen haben, ziemlich mit derselben Leichtigkeit; aber Volksschüler, die nur deutsche Fraktur kennen, müssen sich erst an die Schwabacher Schrift gewöhnen; sie mutet diese neue Schrift fremd an; das Buch kann dann leicht abstoſsend wirken statt anziehend. Und wenn sie später zur Vollbibel greifen, so tritt ihnen das in der Schule vertraut gewordene Bibelwort wieder in einem anderen Gewand entgegen. Das sollte man durchaus vermeiden. Denn Form und Inhalt verwachsen zumal bei der ersten Aufnahme

in die jugendliche Seele viel mehr als man gewöhnlich denkt, und tragen sich einander. Um dieser traulichen Wirkung willen sollte man, ich muſs trotz der entgegenstehenden Verbote kirchlicher und staatlicher Behörden dabei verharren, durchaus die äuſsere Gestalt des biblichen Textes beibehalten. Pädagogische Gründe, die hier das Regiment führen müssen, fordern es. Der Lesebuchcharakter bleibt durch andere Eigenschaften vollauf gewahrt. Auch den fetten Druck der Kernsprüche sollte man durchaus beibehalten. Diese Sprüche springen so mehr in die Augen und merken sich leichter als wenn sie durch Sperren nur in die Länge gezogen werden. Die Abteilung nach Versen verstärkt diesen Vorteil und erleichtert die Übersicht und das Finden. Zum raschen Finden sind die Verszahlen so unentbehrlich wie die Kapitelzahlen, und wo die Abteilung nach Versen aufgegeben ist, müssen sie wenigstens am Rande stehen, sämtlich, nicht bloſs von 5 zu 5 oder gar von 10 zu 10. Das genügt nicht, auch wenn die zu memorierenden noch mit Zahlen versehen werden.

Der einzige Grund, der unseres Wissens gegen die Anwendung dieser altbewährten Einrichtungen geltend gemacht wird, ist der, daſs das Buch dadurch der Vollbibel zu ähnlich und die Vollbibel dadurch verdrängt würde. Dem ist entgegen zu halten, daſs schon die starke Beschränkung, welche namentlich im Alten Testamente geübt werden muſs, ferner der Titel »Biblisches Lesebuch«, weiter die sonstige schulmäſsige Einrichtung mit Anmerkungen, veranschaulichenden und belehrenden Anhängen, sowie endlich das äuſsere Gewand des Buches vollkommen hinreichen, um den falschen Schein eines Ersatzes für die Vollbibel zu vermeiden und der Gefahr einer Verdrängung der Vollbibel vorzubeugen. Werden doch von ganzen Kapiteln, Kapitelreihen, ja von ganzen Büchern nur die Überschriften, oder kurzen Inhaltsangaben, oder gar bloſs die Namen und vielleicht ein paar Sprüche aufgeführt, so daſs es öffentlich zu Tage tritt: Das ist keine Bibel. Und die Erschwerung des Bibellesens und -studierens wäre doch das verkehrteste Mittel, den Unterschied zu markieren.

III. Über das äuſsere Gewand des Buches ist nicht nötig viel zu sagen. Es muſs durchaus den Charakter eines Schulbuches an sich tragen und im übrigen hinsichtlich des Papiers, Drucks, Einbandes, der ganzen Ausstattung bis auf die Heftung (nicht mit Draht sondern mit Zwirn) den Anforderungen an ein solches entsprechen. Der Preis sollte 1 Mark nicht übersteigen, jedenfalls billiger sein als eine Vollbibel, was bei Beschränkung auf das A. T. recht gut möglich ist.

D. **Kurze Besprechung der neueren Schulbibeln und Bibellesebücher.** Ein Bibellesebuch, welches allen billigen Anforderungen entspricht, wie eine gute Biblische Geschichte wird immer ein Ideal bleiben. Von den jetzt vorliegenden und hie und da gebrauchten trägt am meisten den Lesebuchcharakter, obwohl es den Titel »Schulbibel« trägt, das von R. Hofmann, Dresden, 1. Aufl. 1875, 4. Aufl. 1894. Die Reihenfolge der biblischen Bücher ist nicht gewahrt. Die einzelnen Bücher sind mehrfach ineinander gearbeitet. Kapitel- und Verseinteilung fehlen. Es kostet geb. 3,50 Mark. — Die oben erwähnte Glarner Haus- und Schulbibel (G.) hält, abgesehen von den durchlaufenden Zeilen, den Charakter der Bibel fest, weicht aber von der Lutherischen Übersetzung vielfach sehr ab. Bei der Ausscheidung haben sich die Verfasser augenscheinlich nicht bloſs von pädagogischen, sondern auch von dogmatischen und ethischen Grundsätzen leiten lassen. — Die neueren lediglich für die Schule bearbeiteten Lesebücher halten sich genauer an den Luthertext und beruhen lediglich auf pädagogischen Erwägungen. Von ihnen zeichnen sich das der Bremer (B.) und der Württembergischen (W.) Bibelgesellschaft durch besondere Reichhaltigkeit aus. Aber eben dieser Vorzug erschwert ihre Einführung, denn er führt den Nachteil mit sich, daſs diese Bücher fast ebenso schwer oder gar schwerer, wie die leichteren Bibelausgaben sind. In neuester Auflage wiegen W. 1050 g, B. mit Umschlag 1000 g, und die Vollbibel der Preuſsischen Bibelgesellschaft 985 g, die leichteste Württemberger, die aber freilich wegen ihrer unwürdigen Ausstattung und ihrer Schädlichkeit für die Augen nicht nur nicht empfohlen, sondern geradezu verboten werden sollte, noch

weniger. Und auch der Preis ist nicht billiger. Dem gegenüber zeichnen sich die Lesebücher von Völker-Strack (VS.) mit 820 g und Schäfer-Krebs (SK.) mit 790 g Gewicht durch gröſsere Beschränkung aus. Aber dafür lassen beide manches vermissen, was nicht gut entbehrt werden kann, besonders viel im A. T. SK., während im N. T. so wichtige Stellen wie z. B. Eph. 4, 7—14 und das Ende von Philipper 2 in den neueren Auflagen von SK. aufgenommen worden sind. — Es ist ein groſser Fortschritt, daſs von allen neueren Lesebüchern W., Br., VS., SK., die beiden Testamente gesondert herausgegeben werden. Dadurch wird die Einführung eines Alttestamentlichen Lesebuchs, die vor allem nötig ist, und mit der man sich begnügen kann, wesentlich erleichtert. — Im übrigen zeichnen sich W. und B. durch den besten Druck aus, jene indem sie die Langzeilen weit auseinanderrückt und die Poesie durch stichischen Satz schon äuſserlich erkennbar macht, diese, indem sie den Spaltensatz der Bibel beibehält, was bei weitem das Beste ist, wegen der Vorbereitung auf die Bibel sowohl, wie aus hygienischen Gründen, und daher von kirchlichen und staatlichen Behörden nicht hätte verboten werden sollen, wie desgleichen nicht die Vers- und Kapitelzahlen am Rande, die in W. und B. mit Recht beibehalten sind, denn sie sind zur Erleichterung des so notwendigen raschen Findens absolut nötig, und der Lesebuchcharakter ist durch Nichtabsetzen der Verse und Zählung am Rande schon überreichlich gewahrt. W. und VS. zeichnen sich auſserdem noch durch gutes Papier aus, das den Druck nicht durchscheinen läſst. Dagegen können die Schwabacher Lettern bei VS. nicht gut geheiſsen werden. Die Parallelstellen fehlen bei W. und SK. ganz, in B. finden sie sich spärlich, in VS. reichlicher unter dem Text. Namen- und Sacherklärungen haben B. und SK. im Text, VS. teils zwischen, teils unter dem Text. — B., Vs., und SK. bieten als Anhang neben den nötigen geographischen Karten eine Zeittafel und ein Perikopen-Verzeichnis, B. und VS. noch ein Verzeichnis von Wort- und Sach-Erklärungen, SK. statt dessen Bilder zur Veranschaulichung des Alttestamentlichen Gottesdienstes. VS. verbindet mit dem Wort- und Sach-Register einen »Beitrag zur Bibelkunde«, und hat auſserdem noch eine Synopsis der Kindheit, der Leidenszeit und der Zeit der Verherrlichung Jesu, sowie Rückblicke auf die biblische Geschichte des Reiches Gottes zur Gewinnung eines Einblicks in den göttlichen Heilsplan, auch an gewissen Stellen des Textes orientierende geschichtliche Bemerkungen, z. B. über das assyrische und babylonische Exyl und über die Zeit nach dem Exil, endlich noch Kirchenjahr und Gottesdienstordnung, genug die reichlichste pädagogische Ausrüstung.

Literatur: Auſser Dix, Geschichte der Schulbibel, vergl. vor allem »die Bibel usw. Erster Abdruck der im Auftrage der Eisenacher deutschen evangelischen Kirchenkonferenz revidierten Bibel. (Sog. »Probebibel«.) Halle a. S. Waisenhaus 1883« mit dem »Bericht der v. Cansteinschen Bibelanstalt«! — und »die revidierte Bibel«, ebenda 1892. — Von neueren Schriften über die Schulbibel noch Bänisch, Ist eine Schulbibel notwendig? Glogau 1892. — Leinung, Ist eine Schulbibel wünschenswert? Magdeburg 1896. — H. F. Müller, Bibel oder Schulbibel? Wolfenbüttel 1896. — E. Oppermann, Die Schulbibelfrage. Gera 1896. — Enders, Die Schulbibelfrage. Leipzig 1896. — H. Duntze, Das biblische Lesebuch der Bremischen Bibelgesellschaft. Bremen 1896. — K. Mischke, Lehrplan für das Bibellesen und zur Schulbibelfrage. Bielefeld 1896. — Endlich in Zeitschriften Evang. luth. Kirchenzeitung 1890, Nr. 13. Protestantische Kirchenzeitung 1894, Nr. 22. 26. Deutsches Protestantenblatt 1894, Nr. 16 u. 43. Neues Braunschweigisches Schulblatt 1894, 13 bis 15. Christliche Welt 1892 ff. (Dix). — Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht. Bd. 1. 2. 3. 6. 7. 8. 1890 ff. — Kirchliche Monatsschrift XVI, 11, 1897 (Eiselen). — Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1894, 95. 97. 99. 1901, 02. 03.

Erfurt. F. Zange.

Schulbibel

(Geschichtlicher Abriſs)

1. Die Zeit der Rechtgläubigkeit von Luther bis Francke 1520—1700. 2. Die Zeit des erneuten evangelischen Glaubenslebens und der Aufklärung 1700—1850. 3. Die Gegenwart.

1. Die Zeit der Rechtgläubigkeit von Luther bis Francke 1520 bis 1700. Die Kirche ist nicht durch Schriften gegründet worden, sondern durch das lebendige Wort. Sie hat Jahrhunderte lang bestanden, sich gewaltig ausgebreitet und Zeugnisse groſser Glaubenskraft abgelegt, ohne daſs die Bibel vollständig in den Händen der Gemeinde-

glieder, geschweige denn der Kinder gewesen wäre. Die ganze Katechismuspraxis der alten Kirche, die Apostolischen Konstitutionen, der Brief des Ferundus an Fulgentius aus dem 6. Jahrhundert, der 95. Kanon des Concilium Quinisextum 692 (von Zezschwitz: System der christlich-kirchlichen Katechetik I. Band S. 108 bis 148) zeigen keine Spur von einem Gebrauch der ganzen Schrift durch die Lehrer, geschweige denn durch die Katechumenen. Diesen wird aus der Schrift vorgelesen. Spät erst wurde festgesetzt, welche Schriften kanonisch seien, welche nicht, und diese Festsetzung ist nie zu zweifelloser Festigkeit gelangt. Teile der Bibel waren vor und nach dieser Festsetzung in Gebrauch, und Bibelauszüge sind fast so alt wie die Bibel selbst. Sie waren für erwachsene Christen bestimmt. Schulbibeln aber, das ist Bibelauszüge, die nach Inhalt und Form nichts vom eigentlichen Wesen der Schrift preisgeben und für den Unterricht der Kinder bestimmt sind, kennt man erst seit anderthalb hundert Jahren. Bibelauszüge der ersten Art waren die Perikopenbücher, die Passionalbücher, die Katechismen, auch Laienbibeln genannt, die Spruchbücher, die biblischen Geschichten, die Biblia pauperum Praedicatoribus perutilis 1490, Darstellungen des Lebens Jesu von den Brüdern des Gemeinsamen Lebens. Luther erkannte sehr wohl, dafs die Bibel kein Buch für Kinder ist, dafs auch nicht einer der biblischen Schriftsteller an Kinder als seine Leser gedacht hat. Er gab daher selbst ein Passionalbüchlein heraus (1530 und öfter), das waren Bilder »mit etlichen Geschichten aus der Biblia und Sprüchen aus dem Text,« und er verlangte unter dem Titel Laienbibel einen Bibelauszug, »denn«, schrieb er, »was soll's schaden, ob jemand alle fürnehmlichen Geschichten der ganzen Bibel also liefs nach einander malen in ein Büchlin, dafs solch Büchlin eine Laienbibel were und hiefse.« Der Kinder Handbüchlein von Melanchthon enthielt unter anderem: das ABC, das Paternoster, das Ave Maria, das Symbolum apostolicum, den 66. Psalm, die 10 Gebote, Matthäus 5—7, Römer 12, Joh. 13, Psalm 127. Seine lateinische Übersetzung und Erklärung der Sprüche Salomos ist bis ins 19. Jahrhundert an vielen Schulen Lesebuch gewesen. Melanchthon ist also der erste, der Teile der Bibel für Kinder bearbeitet und herausgibt. Es ist daraus und aus dem langen Gebrauch seiner Bücher zu ersehen, wie sehr beschränkt das Mafs des Bibellesens im 16. Jahrhundert gewesen ist. Löschke: Die religiöse Bildung der Jugend im 16. Jahrhundert, Breslau 1864, bringt Seite 87 f. dafür weitere Beweise. Aber Schulbibeln sind das noch nicht, es ist nicht der Kern, sondern es sind Stücke der heiligen Schrift, die in den vorgenannten Schriften dargeboten werden. Der Schulbibel näher kommen: M. Lothmanns Biblia parva oder Synopsis biblica; des 1610 verstorbenen Strafsburger Theologen Pappus für das Volk und die Schule geeignete biblische Geschichten 1648. Kromwells Soldaten trugen mit sich einen für sie bestimmten Auszug aus der Bibel, welcher alle auf den Soldatenstand bezüglichen Stellen auf 16 Seiten enthielt und den Titel führte: The soldiers Pocket-Bible 1643. Comenius verlangte eine Janua Scripturarum und sagte: »In der Atrialis (der III. Klasse seiner pansophischen Schule) soll den Schülern der erste Teil eines Bibelauszugs in die Hand gegeben werden, wie wir ihn zwar mit Worten der heiligen Schrift, aber verkürzt und der Kinder Auffassung angemessen hergestellt haben. In der Philosophica, der folgenden Klasse, soll sich zum Gebetbuch der Klasse ein Auszug aus dem Neuen Testament gesellen, welcher das Leben, die wichtigsten Reden Christi und der Apostel und die wichtigsten Glaubenslehren also enthält, dafs aus den 4 Evangelien eine fortlaufende Geschichte entsteht. In der V. Klasse, Logica, kommt zum Gebetbuch ein Auszug aus der ganzen Bibel oder ein biblisches Handbuch, Janua des Heiligtums genannt, das die Hauptsachen der ganzen heiligen Schrift, Geschichten, Lehren, Aussprüche mit den eigenen Worten der heiligen Schrift, aber zusammengezogen, enthält und zwar so eingerichtet, dafs im Zeitraum von einem Jahre das ganze abgetan und der Kern der heiligen Schrift mit dem Verstand, ein grofser Teil auch mit dem Gedächtnis erschöpft werden kann.« (v. Criegern: Comenius als Theologe. Leipzig und Heidelberg 1881, S. 279 f.) Diese Janua hat er in tschechischer Sprache ausgearbeitet unter dem Titel: Manualnik oder Kern der ganzen heiligen Schrift, welcher enthält die Summe

alles dessen, was Gott den Menschen zu glauben geoffenbart, zu tun befohlen und zu erwarten versprochen hat. Amsterdam bei Gabriel von Roy 1658. Sie ist in 16⁰ gedruckt, umfafst 911 eng gedruckte Seiten und gibt weder Erklärungen noch Zutaten irgend welcher Art. Das Vorwort umfafst 22 Seiten. Kapitel und Verse sind angegeben. Stellen wie Ezechiel 16 sind sehr gekürzt. Römer 1, 26 f. ist weggelassen, und die Weglassung ist durch Striche bezeichnet. Comenius ist demnach der erste, der eine eigentliche Schulbibel verfafst hat. Aber seine Arbeit blieb ohne Beachtung und ohne Nachfolge.

Die Schulordnungen des 16. und des 17. Jahrhunderts schreiben für das Bibellesen in den höheren Schulen (nur um diese hat es sich in allen bisherigen Angaben gehandelt) eine sehr beschränkte Auswahl vor, vom Lesen der ganzen Bibel in höheren Schulen, geschweige denn in Volksschulen handeln sie nicht. Das verbot auch schon der hohe Preis, der Umfang und die Schwere der Bibel und die auch im 17. Jahrhundert noch sehr geringe Verbreitung der Kunst des Lesens. So konnten z. B. im Gothaischen nach einem Berichte des Generalsuperintendenten Kromeyer im Jahre 1627 von 10000 Erwachsenen über 7000 und von 1700 Kindern 1000 nicht lesen. (Mitteilungen der deutschen Gesellschaft zu Leipzig, VI. Band, Leipzig 1877, S. 122 f.) Und die Württembergische Schulordnung von 1729 (100 Jahre später!) klagt noch, dafs »viele Kinder ihr lebelang keine Bibel angesehen, noch wissen, was es ist«, und ordnet demnach an, dafs jede Schule eine aus dem Kirchenvermögen anschaffe.

2. Die Zeit des erneuten evangelischen Glaubenslebens und der Aufklärung 1700 bis 1850. Das wurde nun möglich. Denn aus dem Dunkel des 17. Jahrhunderts heraus und in das 18. hinein leuchten vier helle Sterne: die Namen Ernst der Fromme, Spener, Francke, von Canstein. Nun ist überall der fromme Wunsch rege, die Bibel zu lesen, nun kann man für wenig Geld eine gute Bibel erwerben, nun lernt die Jugend in zahlreichen Volksschulen lesen. Darum kann das Preufsische Generalschulreglement von 1763 schon die Hällische oder Berlinische Bibelausgabe als diejenige bezeichnen, welche in den Volksschulen gelesen werden soll. Das geschah entweder durch die Lehrer oder durch einzelne Kinder. Nun kann die erneute sächsische Schulordnung vom 17. März 1773 (die ältere war vom 20. November 1724) verlangen, dafs die Kinder der Mittelklasse wenigstens das Neue Testament, die der Oberklasse die ganze Bibel besitzen und dafs ganz Arme sie bei der Einsegnung erhalten. (Das war aber [s. u.] 1835 noch nicht erreicht.) Es wird wöchentlich vormittag 5 Stunden und nachmittag 2 Stunden sehr mit Auswahl Bibellesen und Bibelkunde getrieben, auch sollen die Kinder zu Hause lesen und »einen Seufzer zu Gott machen lernen«. Nun erst, im 18. Jahrhundert, nach Gründung der v. Cansteinschen Anstalt 1712 wurde das Bibellesen allgemein, nach und nach in unserem Jahrhundert so allgemein, dafs die Bibel hie und da Lesebuch wurde und bis in unsere Zeit blieb, so in Zeulenroda (Reufs ä. L.) bis in die fünfziger Jahre, im Schleswigschen bis 1870. (Kuntze: Das Volksschulwesen der Provinz Schleswig-Holstein. Schleswig 1889. II. Teil. S. 228.)

Dieses Übermafs, der Gebrauch der Bibel als Lesebuch, schien vielen bedenklich, »ein pädagogischer Fehler unserer bigotten Vorfahren«. Und nun beginnt die Geschichte der Schulbibel. Nun erscheinen eine Menge Arbeiten, die dem abhelfen wollen und dabei, ohne geschichtlichen Sinn und nach dem Richtmafs des aufgeklärten Verstandes, Inhalt und Form der heiligen Schrift in oft unverantwortlicher Weise preisgeben: 1749 die kleine Kinderbibel von Rektor Hager in Chemnitz; (1764 die Evangelien von Ignaz von Felbiger, Abt in Sagan, von demselben 1787 Kern der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments, der bis 1813 in Würzburg, Bamberg, Köln vielfach aufgelegt wurde;) 1766 in Altona von Basedow: Religion Israels; Altchristliche Religion; Lehre der Apostel in einem Auszug ihrer heiligen Bücher; 1776 von Trinius: das Alte Testament im Auszug nach seinem gemeinnützigen Inhalt, Quedlinburg; 1780 von Bahrdt in Berlin: Die kleine Bibel, ehrwürdig und lesbar für Christen und Nichtchristen; 1788 in Leipzig von Schneider: Bibel Alten und Neuen Testaments nach

ihrem moralischen Inhalt; 1791 in Dorpat von Schnell ein Bibelauszug in Esthischer Sprache; 1799 in Berlin von Vollbeding: das Neue Testament gekürzt; 1799 in Halle: Schulbibel oder die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments für Kinder und Lehrer von Zerrenner. 1800 erschien von demselben Verfasser eine Kleine Schulbibel. Zerrenner scheidet sehr viel aus, gibt ganze Abschnitte gekürzt mit seinen eigenen Worten wieder und fügt überall Erklärungen bei, z. B. das Pfingstwunder war »eine elektrische, dem Blitz ähnliche Naturerscheinung«; sie werden das Erdreich besitzen, d. h. »sie werden ruhig und glücklich sein«. Ähnlich war die kleine Bibel von Natorp, Prediger in Essen, ebenda 1802, und die kleine Bibel von W. Scherer, auch unter dem Titel: Allgemeines biblisches Lesebuch, enthaltend den Geist und die Kraft der Bibel für die Jugend, Leipzig 1803 erschienen. Scherer meint, Luthers Übersetzung noch gebrauchen, das wäre »eine Versündigung an unserem Zeitalter«. Solcher Übereifer wird nur dann einigermafsen begreiflich, wenn man bedenkt, dafs es damals nicht wenig Stimmen gab, welche völlige Beseitigung der Bibel aus dem Religionsunterricht verlangten. Der fast gänzliche Mangel an Lehrerbildungsanstalten liefs aufserdem Auszüge und Erläuterungen als notwendig erscheinen. Es kam eine wahre Flut solcher Arbeiten. Der Pfarrer Grulich beweist in einem lateinischen Schriftchen Neustadt a. Orla 1803: compendia Scripturae Sacrae in usum plebis juventutisque non esse facienda, und sagt, man möge nur Augustis Theol. Monatsschrift v. J. 1801 hernehmen, »ubi videberis compendiariorum exercitum, nec eum satis completum«; auf eine Zeit der Bibliolatrie sei jetzt eine der Bibliomachie gefolgt. Er hatte vergeblich gearbeitet. Der König von Preufsen beauftragte am 31. Januar 1805 seine Minister mit der Beschaffung einer Schulbibel, und die Flut stieg höher und höher.

Da machte eine Verordnung des preufsischen Ministeriums des Innern an die geistliche und Schuldeputation der Regierung zu Breslau vom 18. November 1814 ein Ende. Nach dieser Verordnung sollen die Volksschüler das Neue Testament in die Hand bekommen, erst die Konfirmanden die ganze Bibel. Immer noch ist also von Benutzung der ganzen Bibel durch die Kinder in der Schule nicht die Rede. In Preufsen kommt die Arbeit 70 Jahre lang zu völligem Stillstand.

Unverdrossen und anfangs noch in hergebrachter Weise arbeitet man besonders in Sachsen weiter. 1824 veröffentlicht Magister Engel, Diakonus in Plauen, seinen »Geist der Bibel für Schule und Haus«; Pfarrer Engelmann in Frankfurt a. M. seine Schul- und Hausbibel, vollständiger Auszug; 1830 Pfarrer Kritz in Leipzig das Alte Testament im Auszug, und Kehr (Kreuznach) die Bibel im Auszug. Engels Geist der Bibel erschien 1846 in 13. Auflage. Er mengt den Inhalt der Schrift durcheinander und fügt bombastische Erklärungen bei, die wie das Bibelwort auswendig gelernt werden sollen. Der Verfasser wünscht, dafs jede Schule eine oder einige vollständige Bibeln anschaffe, und dafs ältere Kinder daraus vorlesen. Also noch 1824 besafsen in Sachsen die Kinder die Bibel nicht. Das wird bestätigt durch das Gesetz über das Elementar-Volksschulwesen im Königreich Sachsen vom 6. Juni 1835, welches in § 44 sagt, in der Oberklasse sei für die Kinder die Bibel zu brauchen, in der Mittelklasse könne der alleinige Gebrauch des Neuen Testamentes gestattet werden. Dafs die Kinder die Bibel selber besitzen, ist also hier noch 1835 nicht bestimmt. Die ganze Bibel ist vielmehr allmählich, ohne gesetzliche Bestimmung und wohl durch das Fehlen eines deutschen Lesebuches in die Hand der Kinder gekommen.

3. Die Gegenwart 1850—1907. Dieser Vorgang veranlafste den Kirchberger Rektor Julius Kell 1845 zu seiner Abhandlung: Die Schulbibel. Notwendigkeit und Ausführbarkeit eines gemeinsamen der Kirche als Entwurf zur Prüfung vorzulegenden Bibelauszugs. Er fordert auf zur Gründung eines Schul- und Volksbibel-Verbreitungsvereins, zu einer Revision der lutherischen Übersetzung. Das Neue Testament solle man den Kindern ungekürzt übergeben, die Kürzung des Alten aber sei für Schule und Gemeinde ein Liebesdienst. Auch Hofprediger von Ammon in Dresden habe solchen Auszug als ein dringendes Bedürfnis bezeichnet, weil es ihm nach den bis-

herigen Erfahrungen sehr zweifelhaft bleibe, ob durch eine ungelenke und von bewährten Grundsätzen ungeleitete Bibelleserei des Volkes die Erkenntnis rein evangelischer Wahrheit und Religiosität nicht mehr gehindert als gefördert werde. Kell führt nicht weniger als 7 Schulbibeln an, die zum Teil weit verbreitet das allgemeine und tiefgefühlte Bedürfnis bezeugten. Heute habe jedes Schulkind eine Bibel. (So hatte sich's in Sachsens städtischen Schulen in 21 Jahren geändert!) Es widerstreite dies aber dem einfachen Grundsatze, den Kindern nicht mehr in die Hand zu geben, als sie zu verarbeiten im stande sind. »Wir aber geben ihnen nicht nur zu viel, sondern sogar Unpassendes und Schädliches.« Der Herausgeber eines solchen Auszuges habe alle Aussprüche dogmatischen und moralischen Inhalts aufzunehmen, gleichviel ob sie mit seiner Ansicht stimmten oder nicht, das Gegenteil sei Selbstüberschätzung. Wegbleiben könnten Geschlechtsregister, Opfervorschriften u. dergl. Die Schulbibel sei so einzurichten, daſs nach ihr eine fortlaufende Geschichte des Reiches Gottes gegeben werden könne. Kell wandte sich in dieser Angelegenheit an das Ministerium und erhielt den Bescheid, die Beschaffung eines Bibelauszugs sei Sache des Landeskonsistoriums. Aber die Strenggläubigen stritten dagegen (Hergangs Pädagogische Encyklopädie, 2. Aufl. 2. Bd., Grimma und Leipzig 1851), wenn auch schwankend und mit veralteten Waffen. Das Buch führt »die brauchbarsten Bibelauszüge« an, von 1789—1840 nicht weniger als 20, darunter 1 für Juden, 2 für Katholiken. Aber es meint, die Beschaffung eines Bibelauszugs sei »der Kosten wegen« kaum durchzusetzen, es sei schon viel gewonnen, wenn die Kinder eine biblische Geschichte besitzen, »doch auch dieses möchte nur in wohlhabenden Gemeinden ausführbar sein«. Der Seminardirektor Beyer hatte einen Bibelauszug verfaſst, »aber das Cultusministerium erklärt sich ausdrücklich gegen die Einführung«. Darum hat wohl auch Sparfelds, eines Leipziger Lehrers, eines Theologen, Bibel für Schule und Haus, Leipzig 1845, keine weitere Verbreitung gefunden. Sie erschien in 2. unveränderter Auflage 1852. Wie Kell, so wandte sich auch der Direktor des modernen Gesamt-Gymnasiums in Leipzig Dr. Hauschild an das Ministerium. Er reichte eine Bittschrift um Einführung einer Schulbibel ein, hatte aber ebenfalls keinen Erfolg. Er selber hatte eine Laienbibel herausgegeben (Leipzig 1853) und an seiner Schule eingeführt, die in äuſserst willkürlicher Weise »den guten Luther« verbesserte. Durch die Verordnung vom 4. März 1854 über Benutzung von Religionsbüchern wurde derartigen Werken ein jähes Ende bereitet, der Gebrauch der Laienbibel, über die in Leipzig eine literarische Fehde entbrannt war, in dem modernen Gesamtgymnasium unter Androhung des Schlusses desselben verboten. Die Behörden verhielten sich in Sachsen wie in Preuſsen abwehrend gegen die hauptsächlich aus der Lehrerwelt andrängende Bewegung. Eine gesetzliche Bestimmung, daſs die ganze Bibel in der Hand der Schulkinder sein solle, bestand weder in Preuſsen noch in Sachsen. Man trug aber wohl Bedenken, den ohne das Gesetz allmählich gewordenen Zustand zu ändern, weil man fürchtete, die Beweggründe für die Schulbibel seien aus dem Wunsche entsprungen, die Bibel überhaupt zu beseitigen.

Hatte auf dem Kirchentage zu Frankfurt a. M. 1854 Dr. Hoffmann aus Berlin den Satz aufgestellt, die ganze Bibel ohne Unterschied sei in der Schule zu lesen, und hatte er damit nur vereinzelten Widerspruch erfahren, so wies von Zezschwitz in seinem System der Katechetik (1863 bis 1871) dagegen hin auf die Schmidsche Encyklopädie, in der es heiſst: Man darf nicht vergessen, daſs die Bibel zunächst kein Schulbuch, keine Jugendschrift, sondern ein Buch für alle Stände und Altersstufen, für alle Verhältnisse wie im Hause so in der Kirche und im Staate ist. Und hatte 1858 ein Ungenannter in der in Berlin erschienenen Schrift: Darf die Bibel Schulbuch sein und bleiben? sich dafür entschieden, daſs sie nur in des Lehrers Hand sein solle, so bekämpfte dies Palmer zwar, schlug aber doch auch nur eine Auswahl aus der Bibel vor. Auch die eben erwähnte 1859 erschienene Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von Schmid verhielt sich ablehnend, wenn auch der eine Aufsatz über die Schulbibel

von Schulrat Weidemann etwas mehr Entgegenkommen zeigte als der andere des Professors der Theologie und Superintendenten Lechler in Leipzig. Aber nach Luther und Melanchthon nahm doch endlich ein Professor der Theologie in der Sache das Wort. Die Frage wurde von jetzt an von der theologischen Gelehrtenwelt der Beachtung wert gefunden. Die Arbeiten werden seitdem gediegener, der Ausdruck maſsvoller, das Urteil besonnener und freier von Voreingenommenheit.

Trotz der bestimmt ablehnenden Haltung des sächsischen Ministeriums und des Leipziger Superintendenten verfolgte man in Sachsen die Sache eifrig weiter. 1862 wenden sich Rat und Stadtverordnete von Chemnitz wegen der Schulbibel an das Ministerium. Vergeblich. Da schrieb die Ammonstiftung in Dresden die Preisaufgabe aus: Ist die Bibel den Kindern vollständig oder im Auszuge in die Hand zu geben? und erteilte dem Mädchenlehrer Engelmann in Dippoldiswalde den Preis. Die Schrift wurde 1863 veröffentlicht und befürwortete die Benutzung eines Bibelauszuges als eine entschiedene Forderung der Pädagogik. In demselben Jahre, 1863, beschlossen in Eisenach die Vertreter der deutsch-evangelischen Kirchenregierungen die Bibel-Revision, und die mit derselben beauftragten Theologen erklärten, gegenüber den anstöſsigen Stellen, durch die das Bedürfnis einer Schulbibel besonders begründet wird, zu tun, was sie könnten. Man sieht, die Schulbibelfrage beschäftigt immer weitere und immer höhere Kreise. Als letzter Stürmer und Dränger tritt der Chemnitzer Lehrer J. F. Stahlknecht für die Schulbibel ein in der Schrift: die Einführung der Schulbibel als höchst wünschenswert und als ein unabweisbares Erfordernis der christlichen Erziehung. Chemnitz 1867. Er lieſs bald eine zweite, gleichartige Schrift dieser folgen und wandte sich 1867 mit einem Gesuch an die zweite Kammer, das 3888 Unterschriften trug, denen sich noch der Stadtrat und die Stadtverordneten von Meerane anschlossen. Der pädagogische Verein zu Chemnitz reichte im gleichen Sinne Thesen ein über eine zeitgemäſse Reform des sächsischen Volksschulwesens. Sie waren von 1284 sächsischen Lehrern unterschrieben. Die zweite Kammer verhandelte darüber am 16. Januar 1868 sehr eingehend und beschloſs einstimmig: die hohe Staatsregierung möge Gutachten, namentlich auch erfahrener Schulmänner, einholen über die Zweckmäſsigkeit der Einführung eines Bibelauszuges, sie möge eine gleichmäſsige Anzahl von Theologen und Pädagogen beauftragen, einen Bibelauszug auszuwählen oder herzustellen und mit Genehmigung der Kirchen- und Schulbehörde einführen und dem Landtage über das Ergebnis Mitteilung machen. Das Verlangen Stahlknechts, Theologen strenger Richtung nicht zur Begutachtung zuzuziehen, hatte die Kammer unbeachtet gelassen. Nachmals schlossen sich auch der Stadtrat und die Stadtverordneten von Dresden dem Gesuch an, und es wurde nun der ersten Kammer überreicht. Diese verhandelte darüber am 24. Februar 1868 und befürwortete die Einholung von Gutachten und die Mitteilung an die Stände. Während der Ausarbeitung der Gutachten wurde die Landessynode gebildet, und die Staatsregierung übergab dieser die Angelegenheit zur Erledigung. Sie legte ihr 1874 sieben Gutachten vor: des evangelischen Landes-Konsistoriums, der theologischen Fakultät zu Leipzig, des Professors der Pädagogik Dr. Masius, des Universitätspredigers Professor Dr. Rudolf Hofmann daselbst, des Seminardirektors Schmidt in Annaberg, der Schuldirektoren Petermann in Dresden und Gruhl in Chemnitz. Schon 1869 hatten Geistliche der Diöcese Grimma ein »Gutachten über die vorgeschlagene Verdrängung der vollständigen Bibel aus unseren Volksschulen« veröffentlicht, das auf 119 Seiten sehr scharf gegen diese Verdrängung auftrat. Von 35 Geistlichen unterschrieben 30. Stahlknecht war nach diesem Gutachten mit ungenügender Ausrüstung und zu weitgehenden Forderungen (Bibel und Katechismus sollten aus der Schule entfernt werden) in den Kampf eingetreten. Die Synode verhandelte nun über die Schulbibelfrage am 23. Juni 1874. Es meldeten sich zum Wort nicht weniger als 19 Abgeordnete. Einleitend sprach der Kultusminister darüber und wies die Bezeichnung Schulbibel zurück, da wir nur *eine* Bibel hätten, lehnte aber einen ordnungsgemäſs hergestellten Auszug nicht ab. Die Gutachten wie die Reden fast alle

gingen von der Voraussetzung aus, es handele sich bei Einführung einer Schulbibel um das Formalprinzip der evangelischen Kirche, ein Redner glaubte, es handele sich um Luthers Bibelsprache, einer war für die Schulbibel, weil die Vollbibel Krieg und Blutvergiefsen und Geisteskrankheiten veranlafst habe, einer war gegen sie, weil er in dem Antrag ein Zeugnis dafür sah, es stehe um unser Volk ebenso, wie zu Louis XIV. Zeit in Frankreich, als man die Klassiker säuberte, der Tag der Einführung einer Schulbibel würde eine dies atra sein, schwärzer als einer in der römischen Geschichte; man warf den Schulbibelfreunden vor, ihr Antrag sei eine Mifstrauenserklärung gegen die Bibel, sie wollten die Bibel ganz beseitigen, sie trügen das Gewissen in Taschenformat bei sich; man fürchtete Störungen des Friedens in der Landeskirche, Austritte aus ihr. Die Synode beschlofs: Dem didaktischen Bedürfnis beim biblischen Religionsunterricht sei durch die gewissermafsen als Bibelauszüge anzusehenden Lehrmittel (Katechismus, Spruchbuch, biblische Geschichte) schon jetzt vollständig genügt, die Einführung eines eigenen Bibelauszuges, welcher dazu bestimmt wäre, die Stelle der vollständigen Bibel in der Schule einzunehmen, sei unzulässig und unzweckmäfsig. Das Kirchenregiment wird ersucht, die Gutachten in weiteren Kreisen besonders der Lehrerwelt zu verbreiten und hierdurch die Klärung des öffentlichen Urteils über diese Frage zu fördern. Die Gutachten stehen in den Verhandlungen der aufserordentlichen evangelisch-lutherischen Landessynode im Königreich Sachsen 1874. Dresden, Teubner, 1874. 4°. S. 78 bis 128. Die zweite Verhandlung über denselben Gegenstand am 25. Juni 1874 blieb bei diesen Beschlüssen mit 53 gegen 16 Stimmen stehen.

Dem gegenüber fällt es auf, wird aber vielleicht durch das oft recht oberflächliche, oft stürmische, ja feindselige Vorgehen in Schulbibelsachen erklärt, dafs ein so gründliches und gelehrtes Werk wie das System der christlich-kirchlichen Katechik von C. A. G. v. Zezschwitz, das in seinem zweiten Bande, 2. Abteilung, 1. Hälfte (2. Auflage, Leipzig, Hinrichs, 1874) so eingehend (§ 46, 47 u. 48 S. 204—238) über Geschichte des Bibellesens, der Bibelkunde, des Bibelspruchs handelt, die Schulbibelfrage nicht erwähnt, obwohl der Verfasser doch S. 205 sagt: »Ich kann mich nicht überzeugen, dafs, was für Kinder einmal zunächst nicht geschrieben ist und zu grofsen Teilen, selbst wenn man ungebührlich viel Zeit auf Erklärung verwenden wollte, unverständlich bleiben würde, mit Kindern zum Lehrzweck wie zum Zweck der Erbauung mit Recht gelesen werde. Auch Erbauung im eigentlichen Sinne hängt vom Verständnisse ab. (Apostelgesch. 8, 30.) Viel wichtiger ist es, dafs das Neue Testament und die bezeichneten Abschnitte des Alten Testamentes wiederholt durchgelesen werden. Der Grundsatz (dafs die ganze Bibel zu lesen sei) wird auch in allen normativen Epochen der Kirche bestritten.« Er empfiehlt für die geschichtlichen Bücher des Alten Testaments das Historienbuch, für das Neue schreibt er eine bestimmte Reihenfolge vor und will fast alles gelesen haben, aus dem Alten dagegen nur die Psalmen, archäologisch bedeutsame Abschnitte aus dem Pentateuch und leichtere besonders geschichtliche Partieen aus den Propheten. Stellen wie Lots Blutschande seien wegzulassen, denn sie dienten weder der Erbauung, noch stünden sie mit der Heilsgeschichte in engem Zusammenhang. Auch Raumer, der doch für das Lesen der ganzen Bibel sei, wolle solche und ähnliche Stücke nicht lesen lassen.

In diesem Sturm und Drang wirkte es wie klärend und befreiend, dafs ein Mann, dessen Bekenntnistreue, wissenschaftliche Befähigung und praktische Erfahrung niemand bezweifelte, mutig für die Schulbibelfrage eintrat, ja sogar eine Schulbibel herausgab. 1875 erschien in Dresden: Schulbibel, Biblische Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort für die höheren Abteilungen der evangelischen Schulen von Dr. theol. Rudolf Hofmann in Leipzig, erstem Universitätsprediger, ordentl. Professor der Theologie und Direktor des katechetischen und pädagogischen Seminars an der Universität Leipzig. Dem Verfasser stand schon der Wortlaut der durchgesehenen, damals noch nicht veröffentlichten Lutherbibel zu Gebote. Inhalt und Form der Schrift werden endlich mit vollkommenem Verständnis und gebührender

Ehrfurcht behandelt, des Verfassers Absicht ging nicht auf das Ausscheiden, sondern auf das Beibehalten. Diese Bibel hat bis jetzt 5 Auflagen erlebt und ist stereotypiert.

Man kann wohl mit Recht von einem dreifsigjährigen sächsischen Schulbibelstreit reden. Nirgends hat die Frage so weite Kreise beschäftigt, nirgends ist sie so eingehend erwogen worden wie in Sachsen. Der Streit fand seinen Abschlufs in dem Lehrplan für den Unterricht in der Religions- und Sittenlehre in Volksschulen vom 27. November 1876. Hier wird die Bibel als Lehrmittel bezeichnet und das Lesen ausgewählter Schriftstücke vorgeschrieben.

Während des Bibelstreites (1845—1876) und seitdem erschienen eine grofse Anzahl von Schulbibeln von Specht, Vogt, Lahrssen, Wirth, die Glarner Familienbibel (erschien 1886 und ist jetzt in 190000 Exemplaren verbreitet) u. a., und eine grofse Menge Abhandlungen von Peschel, Böttger, Heer, Hempel, Wächter u. a. Endlich (1884) trat auch Preufsen wieder in die Arbeit ein; über Schulbibelfrage schrieben Zart, von Schütz, Bünger (gegen ihn Beckh in Nürtingen), Martin, Zange, Rühle, Witte u. a. Eine grofse Anzahl von Versammlungen von Lehrern, Geistlichen, mehrere Landessynoden befafsten sich, und meist zustimmend, mit der Frage. Die preufsische Generalsynode schob eine abschliefsende Entscheidung hinaus. Die weimarische und die württembergische waren für die Schulbibel. 1894 erschien auch die evangelische Kirche Bayerns auf dem Plan. Die Pastoral-Konferenz in Nürnberg 1894 und Kirchenrat Dekan Dr. Schlier in der Neuen Kirchlichen Zeitschrift 1894 S. 988 f. waren für die Schulbibel. Pfarrer Dr. Richard Pfeiffer in Sulzbach verlangte in einer besonderen Schrift (die Bibel in der Volksschule. München 1897) eine Schulbibel ohne jede Zutat des Herausgebers, denn in der Schulbibel solle dieser seine Weisheit schweigen. Darum gefalle ihm die Bremer vor der von Völker, doch sei sie noch zu umfangreich.

Die Generalsynode der evangelisch-lutherischen Kirche Bayerns diesseits des Rheins bestand 1897 auf der Vollbibel, aber 1901 nahm sie die fakultative Einführung eines geeigneten biblischen Lesebuches für die Lektüre des Alten Testamentes an den Mittelschulen des Königreichs Bayern rechts des Rheins in Aussicht und wandte sich mit einem dahingehenden Antrag an den Landesherrn. Dieser hat die Einführung von der Aufnahme eines derartigen Lesebuchs in das Verzeichnis der zum Gebrauch an diesen Schulen zugelassenen Lehrbücher abhängig gemacht. Das Oberkonsistorium bestimmt im Jahre 1905, dafs das Bibellesen in der Volksschule durch die neuen Lehrpläne nicht berührt wird, sondern gemäfs den Anweisungen von 1899 nach zwei zur Auswahl stehenden Bibelleseplänen aus der Vollbibel geschieht.

1891 erschien von dem Unterzeichneten die Geschichte der Schulbibel, der erste Versuch, den reichen Stoff zusammenhängend darzustellen. (S. u. Literatur.) Der Verfasser kam zu folgenden Ergebnissen: 1. die durch anderthalb Jahrhundert sich hinziehende, von Männern so verschiedener Amts- und Glaubensstellung auf Herstellung einer Schulbibel gerichtete Arbeit beweist ein Bedürfnis, einen Notstand unseres evangelischen Religionsunterrichts.

2. Der Name Biblisches Lesebuch erscheint als der geeignetste, weil er Zweck und Inhalt des Buches am deutlichsten bezeichnet, während der Name Schulbibel nicht deutlich genug sagt, dafs es sich um eine Auswahl handelt.

3. Die von Luther angenommene Ordnung der Bücher ist beizubehalten; es darf kein Buch in andere aufgelöst werden, lieber kann es fortfallen. Kapitel und Verse stehen am Rande; die Absetzung der Zeile bei jedem Verse wird nicht beibehalten.

4. Das biblische Lesebuch folgt dem durchgesehenen Texte der Bibel. Es wird dadurch vorzüglich geeignet, den neuen Text in Fleisch und Blut des evangelischen Volkes überzuführen.

5. Aufser den Stellen, die geschlechtliche Dinge berühren, werden ausführliche Opfervorschriften und Gesetze, die für das Neue Testament ohne Bedeutung sind, sowie die meisten Namensverzeichnisse weggelassen. Aber weder vom Glaubensgehalt noch vom heilsgeschichtlichen Inhalt

der Schrift darf etwas Wesentliches ausfallen. Es mufs keineswegs alles gelesen werden, was das Lesebuch bietet, aber es mufs alles gelesen werden können.

6. Das Biblische Lesebuch enthält nichts als den biblischen Text, Parallelen, Perikopen und Karten; keine Einleitungen, keine Erklärungen; sie würden es zu umfangreich, zu schwer und zu teuer machen, dem Unterricht vorgreifen und es der Volksbibel nähern.

7. Das Biblische Lesebuch nimmt zwischen Vollbibel, Volksbibel, Familienbibel und biblischem Geschichtsbuch seine ganz bestimmte Stelle ein. Die Vollbibel ist die vollständige Bibel ohne Einleitungen, Erläuterungen u. dergl.; die Volksbibel ist die vollständige Bibel mit solchen Zugaben; die Familienbibel ist der Bibelauszug mit solchen Zugaben, das Biblische Lesebuch ist der Bibelauszug ohne solche, und die Biblische Geschichte ist der lediglich geschichtliche Bibelauszug, jenes für das spätere, diese für das frühere Alter.

Vier biblische Lesebücher stehen jetzt im Vordergrund: das von Völker 1889, später von ihm und Professor der Theologie Dr. Strack herausgegeben; das der Bremer Bibelgesellschaft, von einer grofsen Anzahl Theologen in Kirchen- und Schulamt bearbeitet 1894; das von Schäfer und Krebs in Frankfurt a. M. 1886, und das für die evangelischen Schulen Württembergs 1898.

Die Einführung des Völkerschen biblischen Lesebuchs wurde 1893 vom preufsischen Unterrichts-Ministerium gestattet. Auch im Königreich Sachsen und in mehreren mittel- und süddeutschen Staaten erhielt es die behördliche Genehmigung, so dafs es jetzt an etwa 600 Schulen aller Art eingeführt ist.

Das Bremer biblische Lesebuch ist bisher in nahezu 250000 Exemplaren verbreitet, und schon wird eine neue Auflage vorbereitet. Sie hat bisher ihren Charakter treu bewahrt. Die Abgeordneten des allgemeinen sächsischen Lehrer-Vereins (258 von 8155 Lehrern), die am 27. und 28. September 1896 in Dresden versammelt waren, beschlossen, die nächste Versammlung zu einem Gesuch an das Ministerium aufzufordern, dasselbe möge das Bremer biblische Lesebuch für den Volksschulunterricht zulassen.

Das biblische Lesebuch von Schäfer und Krebs unterscheidet sich von den vorgenannten durch ganz bedeutende Kürzungen. Das Alte Testament umfafst jetzt 270, das neue 232 Seiten, gegen 461 und 320 Seiten im Bremer Lesebuch. Die neue Ausgabe B besteht aus einem biblischen Lesebuch für das Alte Testament (278 Seiten) und dem vollständigen Neuen Testament. (312 S.) Es ist in mehr als 1600 Schulen aller Art eingeführt, so im Herzogtum Meiningen; das Alte Testament im Grofsherzogtum Weimar, zugelassen seit 1903 in den Mittel- und Volksschulen des Grofsherzogtums Oldenburg.

Das biblische Lesebuch für die evangelischen Schulen Württembergs, amtliche Ausgabe, Stuttgart, Privilegierte Württembergische Bibelanstalt, erschien 1898 als Probeausgabe. Es wurde durch den neuen Lehrplan dringend empfohlen, ist fakultativ in den Schulen Württembergs, Badens und der Pfalz eingeführt, auch anderwärts in Gebrauch und in nahezu 120000 Exemplaren verbreitet.

Während die Encyklopädie der protestantischen Theologie und Kirche von Herzog in ihrer 2. Auflage im 2. Band 1878 die Schulbibelsache gar nicht erwähnt, bringt die 3. Auflage 1897 unter »Bibellesen und Bibelverbot« S. 700—713 darüber einen eingehenden Aufsatz aus der Feder des Professors der Theologie G. Rietschel in Leipzig. Er erklärt die Einführung einer Schulbibel zwar für wünschenswert, aber für bedenklich.

Die preufsische Generalsynode hat am 1. Dezember 1897 beschlossen: 1. Gekürzte und im Text veränderte Bibelausgaben sind für den Schulgebrauch nicht zulässig. Dagegen werden 2. biblische Lesebücher, die einem Bedürfnis des Jugendunterrichts entsprechen, nicht beanstandet, a) wenn sie den Heilsinhalt der Bibel schlicht und treu wiedergeben, b) wenn sie sich auf das für den Unterricht Erforderliche beschränken, c) sich an die Sprache der Bibel nach Möglichkeit anschliefsen und doch auch äufserlich das deutliche Gepräge des Schulbuches zeigen; 3. für Volksschulen wird der Regel nach zur erfolgreichen Einführung in das Verständnis der Heiligen Schrift eine aus den Lehr- und prophetischen Büchern erweiterte Ausgabe des biblischen Geschichtsbuches genügen. Durch

die Lehrpläne des Jahres 1901 ist an den höheren Schulen von Quarta an der Gebrauch des gesamten Neuen Testamentes nebst Psalmen in der lutherischen Übersetzung vorausgesetzt.

Am 15. Juni 1898 hat die Eisenacher deutsch-evangelische Kirchenkonferenz ihre 23. Tagung geschlossen, nachdem sie zuletzt über die Schulbibelfrage verhandelt hatte. Es war die Frage zu beantworten: »Ist dem mit pädagogischen und didaktischen Gründen unterstützten Verlangen, im Religionsunterrichte der Schule statt der Bibel ein biblisches Lesebuch zu gebrauchen, nachzugeben?« Die beiden Berichterstatter waren Vicepräsident des evangelischen Oberkirchenrates Probst D. Freiherr von der Goltz-Berlin und Geheimer Kirchenrat D. Hansen-Oldenburg. Es wurde der Antrag angenommen, die Herstellung eines biblischen Lesebuches aufs Alte Testament zu beschränken, das Neue Testament dagegen unverkürzt in der Hand der Schüler zu lassen. Auſserdem stimmte man vier Sätzen zu, welche folgendes enthielten: Dringend erforderlich sei das Einvernehmen der verschiedenen Kirchenbehörden über die Lehrmittel, die zur Einführung in die Bibel dienen; Zweck beim Gebrauch der Bibel müsse bleiben, die Jugend in das Verständnis der Heiligtümer der Kirche einzuführen und zur Teilnahme am kirchlichen Gemeindeleben zu erziehen. Das Gewicht der pädagogischen Gründe sei anzuerkennen, welche Einschränkung des Gebrauchs der vollständigen Bibel besonders des Alten Testaments nahelegen. Vom kirchlichen Interesse aus sei daher gegen Erweiterung der biblischen Geschichtsbücher nichts einzuwenden. Ein solches Buch müsse sich genau an die Bibel anschlieſsen und jede kritische Berichtigung, Weglassung, Zufügung vermeiden. Die Vollbibel sei aber zur »Übung in ihrem Gebrauch« in die Hand der Kinder zu geben. Bei der Einführung sei mit Behutsamkeit zu verfahren; die Herstellung eines einheitlichen biblischen Lesebuchs für das ganze evangelische Deutschland »möge als ideales Ziel gelten«. Diese Konferenz geht also weiter als die preuſsische Generalsynode, und noch weiter geht und die richtige Stellung nimmt ein das Württembergische Lesebuch (A. u. N. Testamentes).

Neues in der grundsätzlichen Erörterung der Schulbibelfrage haben die letzten 10 Jahre nicht geliefert, desto mehr hat die Schulbibelsache an Boden gewonnen. Das beweisen die Bemühungen, die Biblischen Geschichten zu Biblischen Lesebüchern auszugestalten. (Das Biblische Lesebuch von Schulz-Klix, neu bearbeitet von Dr. Paul Müllensiefen, Berlin 1903; das Alttestamentliche Lesebuch von G. Weimar, Göttingen 1905); das beweisen viele Religions-Lehrbücher, welche die Benutzung einer Schulbibel an Volks- und besonders an höheren Schulen als selbstverständlich betrachten; das beweist die Tatsache, daſs die Bewegung neuerdings selbst wieder in katholische Kreise gedrungen ist, denn hier und da will man die Bibel den höheren Schulen durch Chrestomathien zugänglich machen, und J. Ecker gibt ein sehr seltsames biblisches Geschichtsbuch heraus und nennt es »Katholische Schulbibel« (Trier 1906); das beweisen die immer noch ziemlich zahlreichen Versammlungen von Lehrern, Lehrerinnen, Pfarrern, die alle der Schulbibel zugestimmt haben; das beweist die mehr als eine halbe Million Biblischer Lesebücher, die heute über das gesamte evangelische Deutschland verbreitet sind.

Literatur: Geschichte der Schulbibel von dem Unterzeichneten. Gotha. Behrend, 1891 und 1892. Fortsetzung derselben in der Christlichen Welt 1892. Nr. 29, 1893 Nr. 43, 1894 Nr. 41, 1895 Nr. 37, 1896 Nr. 38, 1898 Nr. 17 u. 24, 1900 Nr. 25. 26 u. 27, 1901 Nr. 21 und in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von K. Kehrbach. Jahrg. IV. (1894) Heft III, Jahrg. VII (1897) Heft II. Von demselben: Neuere Geschichte der Schulbibel. I. Geschichte des sächsischen Schulbibelstreites 1845—1876. II. Geschichte der Schulbibel 1876—1898. Dresden, C. C. Meinhold u. Söhne, 1898.

Leipzig. Franz Dix.

Schulbrüder

Einleitung. I. Vorläufer. II. de la Salle und die Gründung der Schulbrüder. III. Ihre Verbreitung. IV. Ihre Pädagogik. A. Organisation von Schulen und Pensionaten. B. Zucht und Aufsicht. C. Der Unterricht a) im allgemeinen, b) im besonderen. V. Andere Kongregationen.

Einleitung. Die Entwicklung des niederen Schulwesens ist in erster Linie von wirtschaftlichen und in zweiter von

geistigen Strömungen eines Volkes abhängig. Das durch die Reformation auf beiden gegnerischen Seiten in Bewegung gekommene Geistesleben erklärt wohl die Weiterführung und Belebung eines Volksschulwesens, das zunächst religiöse Belehrung und was hierfür an anderen Vorkenntnissen notwendig war, bezweckte. Die weiteren Entwicklungsstufen des Volksschulwesens stehen in engem Zusammenhang mit Umänderungen wirtschaftlich-sozialer Art. Als nach dem Religionskriege Frankreich und Deutschland in grofser wirtschaftlicher und sozialer Zerrüttung darniederlagen, und eine arge Verwilderung der Sitten hier wie dort in der grofsen Masse des Volkes eingetreten war, erwachte wieder das Bedürfnis, den Kindern der unteren Volksschichten, die bisher zum gröfsten Teile ohne jede Bildung herangewachsen waren, die Segnungen einer christlichen Erziehung zuzuführen. Aufserdem machte sich aber bei der Entfaltung und dem Aufschwung des Erwerbslebens, der in Frankreich früher als in Deutschland eintrat, die Notwendigkeit geltend, der Jugend für das Leben wertvolle nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen. Der Einflufs der Naturwissenschaften, die gegen Ende des 16. Jahrhunderts einen gewaltigen Aufschwung genommen hatten, mag zu dieser realistischen Wandlung im Volksschulwesen auch einiges beigetragen haben. Aus diesen beiden Strömungen, der christlichen und praktisch-sozialen, entwickelte sich die für die Bildung der romanischen Länder höchst bedeutsame Institution der Schulbrüder.

1. Vorläufer. Weil beim weiblichen Geschlechte die sittliche Verkommenheit auffälliger als beim männlichen zu Tage tritt, so entstanden in den Kreisen der katholischen Kirche zuerst Vereine, welche sich die sittlich-religiöse Erziehung von Mädchen zur Aufgabe machten. Schon am Anfange des 16. Jahrhunderts (1535) gründete die heilige Angela von Merici aus Desenzano in Brescia eine Kongregation zur Erziehung von Mädchen, die 1608 nach Paris verpflanzt und vom Papst Paul V. als die Pariser Kongregation des Ordens der Ursulinerinnen bestätigt wurde. Ihre Schulen und Erziehungsanstalten verbreiteten sich von Italien und Frankreich aus nach Belgien, Deutschland, Österreich, Polen und Ungarn. Nach ihrem Vorbilde entstanden in Frankreich viele andere weibliche Genossenschaften derselben Tendenz, unter denen die im Jahre 1630 in Rouen gestifteten Schwestern der Vorsehung (Soeurs de Providence) für die Entstehung der Schulbrüder von Bedeutung sind. — Für die Erziehung verwahrloster Knaben bildeten sich fast zu gleicher Zeit zwei Gesellschaften: Der heilige Josef von Calasanza, ein Spanier von Geburt, gründete in Rom 1597 »die Väter der frommen Schulen« (Piaristen), die namentlich in Österreich und in den Grenzländern Deutschlands Verbreitung fanden, während César von Bus in Avignon 1592 die »Kongregation der christlichen Lehre« (Congregation de la doctrine chrétienne) ins Leben rief, die hauptsächlich in Südfrankreich und Oberitalien für die religiöse Erziehung der Kinder des Volkes segensreich wirkte. Aber sowohl die Piaristen als auch die Lehrbrüder wandten bald ihre Tätigkeit dem Lateinunterrichte zu. Indessen wurde in Frankreich das Bedürfnis nach einer Erziehung der vielen ohne Religion und Unterricht aufwachsenden Knaben immer dringender. An verschiedenen Orten wurden von katholischen Priestern Schulen für arme Knaben gegründet. Mit besonderem Eifer wirkte auf diesem Gebiete Hadrian Bourdoise. Er eröffnete und besorgte mit seinen Genossen drei Freischulen in Paris und schuf, 1649, einen Gebetverein zum heiligen Josef, um vom Himmel tüchtige christliche Lehrer zu erflehen und nach Kräften die Errichtung und Erhaltung christlicher Schulen zu fördern. »Gute Lehrer heranzubilden«, so äufserte sich B. in einem Briefe an Olier, »ist ohne Zweifel ein der Kirche nützlicheres und verdienstlicheres Werk, als sein Leben lang auf den bedeutendsten Kanzeln der gröfsten Städte des Königreichs zu predigen.« Noch wirksamer war die Tätigkeit des Erzpriesters von Lyon Karl Demia. Von der Not des Volkes ergriffen, errichtete er in Lyon eine Armenschule für Knaben und richtete Vorstellungen (Remontrances) an die Stadtvorsteher zur Errichtung christlicher Schulen für die Erziehung des armen Volkes (1668). Es erinnert diese Schrift vielfach an Luthers Brief »An die Ratsherren aller Städte

Deutschlands usw.« Seine Vorstellungen hatten den gewünschten Erfolg, und er konnte mit Unterstützung der Stadtgemeinde vier andere Freischulen in Lyon errichten. Auf seine Anregung entstanden nach dem Vorbilde der Lyoner Schulen auch in anderen Städten Südfrankreichs Armenschulen. Demia erliefs für diese Schulen »Vorschriften« (Reglement pour les écoles de la ville et dioecese de Lyon), aus denen hervorgehoben zu werden verdient, dafs sie die Einteilung der Kinder nach Alter und Fähigkeit in Klassen, der Klassen in Haufen (bandes) einführten (vergl. Melanchthons Visitationsbüchlein). Den Haufen stand als Führer je ein verläfslicher Knabe aus der höheren Abteilung vor. Das Reglement ordnete an, dafs der Lehrer während des Unterrichts hinter den Knaben zu stehen und die Tätigkeit der einzelnen Haufen durch Zeichen mit einer Glocke oder einem Stocke zu leiten habe. Auch die Führer sollen mittelst einer Glocke die Arbeit ihres Haufens regeln. Die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis fürs Leben zeigt sich bei Demia in der Gründung von Arbeitsschulen (écoles de travail ou d'apprentissage). Um auch die Erziehung der weiblichen Jugend zu fördern, gründete Demia in Lyon auch Mädchenschulen und übergab deren Leitung Schwestern vom H. Vinzenz von Paul und Schwestern »vom Kinde Jesu«. Diese Lehrerinnen schlossen sich alsbald zu einer neuen Genossenschaft zusammen, die Kommunität der Schullehrerinnen oder auch »Kommunität der Schwestern vom hl. Karl« genannt wurden. Um dem Lehrermangel besonders auf dem Lande abzuhelfen, hatte Demia schon früher (1672) ein Seminar »vom hl. Karl« gegründet, wo junge Leute zu Landkaplänen und Lehrern ausgebildet werden sollten. Seine Verdienste um das Schulwesen Frankreichs machten ihn zum Mittelpunkte, von dem weit her Rat und Weisung in allen Schulangelegenheiten eingeholt wurde. Dies bewog Ludwig XIV., ein Komitee, das die Volksschule zu überwachen hatte, zu bilden und ihn zu dessen Direktor zu ernennen (1686). Unter dem Einflufs von Demias Schriften und Schöpfungen stand de la Salle, der Gründer der Schulbrüder.

II. De la Salle und die Gründung der Schulbrüder. Jean Baptiste de la Salle war am 30. April 1651 in Reims geboren. Er stammte aus einer alten Adelsfamilie, sein Vater war königl. Rat beim dortigen Obergericht. Da Jean das älteste seiner 7 Kinder war, so wünschte er ihn im Staatsdienste zu versorgen. Aber schon frühzeitig fühlte sich der Knabe zum geistlichen Berufe hingezogen. Er trat deshalb am 9. Oktober 1610 als Schüler in das Kollegium des Bons Enfants ein, das zugleich Unterrichtsanstalt für das Priester-Diözesanseminar war. Mit Zustimmung des Vaters nahm er schon im 11. Jahre die Tonsur. Mit 16 Jahren erhielt er ein Kanonikat am erzbischöflichen Kapitel in Reims. Nachdem er in seiner Vaterstadt die humanistischen und philosophischen Studien beendet und das Magisterium erlangt hatte (1669), begab er sich nach Paris, um die theologischen Studien am Seminare in St. Sulpice aufzunehmen (1670); einer seiner Mitschüler dort war Fénelon. Hier erhielt sein Geist jene Richtung, der er seine Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik verdankt. In St. Sulpice hatte der Abbe Olier eine Gesellschaft (communanté) gegründet, welche sich die Aufgabe stellte, die Bildung der Geistlichkeit zu heben, und welche zu diesem Zweck das dortige Seminar mit vorzüglichen Lehrern versah. Insbesondere wurde daselbst hoher Wert auf die Katechisationen gelegt, die Prof. Bauyn, ein bekehrter Calvinist, leitete. Er verband mit dem Unterrichte in der Katechese praktische Übungen in der Unterweisung der Kinder und Konferenzen, an denen nicht blofs die Seminaristen sondern auch die Katecheten der Schulen, die zur Pfarre St. Nicolas de Chardonnet, innerhalb deren St. Sulpice lag, gehörten, teilnahmen. Unzweifelhaft wurzelte das Lehrgeschick, das de la Salle auszeichnete, zum Teil in dieser tüchtigen Schulung. In St. Sulpice gewann er auch die Begeisterung für den Unterricht der Armen. Denn als Pfarrer an St. Nicolas de Chardonnet wirkte Bourdoise, dessen Eifer für die Hebung der Volksbildung bereits erwähnt wurde. De la Salle hatte somit Gelegenheit, die von ihm errichteten Freischulen kennen zu lernen, sowie er auch dem von ihm gegründeten Gebetverein zum h. Josef beitrat. Des obengenannten Demias Remontrances waren

ohne Zweifel auch in St. Sulpice bekannt. »De la Salle«, sagt sein neuester Biograph Guibert, »kannte sie; er hat sie gelesen, verkostet«. Doch nur 18 Monate verblieb er in dieser anregenden Umgebung. Durch den Tod seiner Eltern fühlte er sich bewogen, die Leitung und Erziehung seiner jüngeren Geschwister zu übernehmen, und kehrte darum 1672 nach Reims zurück. Hier beendete er seine theologischen Studien und lebte nach empfangener Priesterweihe (1678) sehr zurückgezogen den Werken der Nächstenliebe und Selbstheiligung. Sein Seelenführer war der nur 9 Jahre ältere Domherr Nikolaus Roland. Für de la Salles Lebenswendung wurde diese Verbindung bedeutsam. Roland war ganz durchdrungen von der Wichtigkeit und Notwendigkeit einer besseren Erziehung der armen Kinder und hatte in Rouen die Soeurs de Providence kennen gelernt, die unter Leitung des Pater Barré mit Unterstützung einer vermögenden Dame (Maillefer) arme Mädchen unentgeltlich unterrichteten. Ihr ursprünglich gewählter Name, den sie bald auch ständig führten, war »Soeurs du Saint Enfant Jesus«. Roland übernahm nach Reims (1670) zurückgekehrt die Leitung eines von einer frommen Dame gegründeten Waisenhauses und erhielt zur Mitarbeit von Barré zwei Schwestern seiner Kongregation. Später errichtete Roland vier Freischulen für Mädchen, die sich gut entwickelten. Vor seinem frühen Tode (1678) bat er noch de la Salle sich der Schulen und der Schwestern anzunehmen. Dieser erwirkte auch durch seinen Einfluſs die öffentliche Anerkennung der Kongregation und sicherte die Existenz ihrer Mädchenschule in Reims. Bald trat aber an de la Salle eine neue Aufgabe heran. In Rouen bestanden schon seit längerer Zeit Armenschulen für Knaben (écoles de charité), in welchen diese Religion, Lesen und Schreiben, auch ein Handwerk lernten. Die erwähnte Frau von Maillefer unterstützte diese Schulen und schickte einen an ihnen mit Erfolg tätigen Lehrer, namens Adrian Nyel, nach Reims, damit er auch dort eine solche Knabenschule gründe. De la Salle half bei der Gründung der Schule (1674), die auch glücklich gedieh. Als eine zweite Schule entstand (1678) und sich junge Leute als Lehrer meldeten, sah er, daſs Nyel der Aufgabe, sie zu bilden und zu leiten, nicht gewachsen sei. Er entschloſs sich deshalb sie in sein Haus aufzunehmen und ihnen Vater und Lehrer zugleich zu sein (1681). »Für ihn, den hochgebildeten, edler Familie entsprossenen und überaus feinfühlenden Mann war es keine geringe Sache, in Lebensgemeinschaft mit zwar im allgemeinen gutgesinnten, aber doch durch Herkunft, Erziehung, Bildung, Lebensgewohnheiten weit unter ihm stehenden jungen Leuten zu treten.« Auch erregte diese Tat den Unwillen seiner angesehenen Verwandten, und sie entzogen ihm die Erziehung seiner Geschwister. Doch de la Salle lieſs sich von seiner einmal erfaſsten Idee nicht abbringen. Als mit der Zahl der meist durch Nyel errichteten Schulen (in Rethel, Guise und Laon) sich das Bedürfnis, Lehrer für sie heranzubilden, steigerte, legte de la Salle, um sich ganz dieser Aufgabe widmen zu können, sein einträgliches Kanonikat nieder und verteilte, nachdem er noch ein Haus für seine Genossen und Schüler gekauft hatte, im strengen Winter des Hungerjahres 1684 sein ganzes Vermögen unter die Armen. De la Salle wollte dem Rate P. Barrés entsprechend seine Sache ganz auf Gott stellen und mit seinen auf öffentliche Unterstützung angewiesenen Genossen selbst arm sein. Aller Mittel entblöſst, versammelte er 1684 seine Mitarbeiter und Schüler und erklärte vor allen feierlich, er wolle sie nie verlassen und alle Leiden und Entbehrungen mit ihnen teilen. Auf dieser ersten Versammlung wurden auch über die gemeinsame Lebensweise wenige Beschlüsse gefaſst und das eine Gelübde des Gehorsams wurde auf ein Jahr abgelegt. Noch in demselben Jahr gab de la Salle sich und seinen Genossen ein schwarzes, einfaches Ordenskleid und den Namen »Brüder der christlichen Freischulen« (frères des écoles chretiennes gratuites). Diese Entsagung und scheinbar zweckwidrige Entäuſserung von irdischen Subsistenzmitteln trug ihm wohl von mancher Seite Spott und Hohn ein, aber andrerseits erregte sie bei vielen Edelgesinnten Bewunderung und diente vor allem dazu, seine Schüler zu erheben und zu begeistern. Da sein Ruf in immer weitere Kreise drang und von vielen Seiten seine Schüler als Lehrer begehrt wurden,

sah er sich veranlafst 1684 ein »Seminar für Landlehrer« in Reims zu gründen, dem bald ein zweites in Paris (1699) und ein drittes in Saint Denis (1702) folgten. In dem gleichen wirkungsreichen Jahre 1684 eröffnete de la Salle auch ein Vornoviziat (Juvenat) für sein Institut. Talentvolle Knaben, vielfach Zöglinge der Freischulen, von 14—16 Jahren machten hier eine Art Präparandie durch. Blieben sie ihrer Neigung zum Eintritt in die Gesellschaft treu und entsprachen ihre Fortschritte, so nahm sie de la Salle nach ein paar Jahren unter die Brüder auf und verwendete sie als Novizen in den Schulen. Einen eigentlich festgefügten klösterlichen Charakter trug die Gemeinschaft nicht. »Indem sich de la Salle begnügte, seinen Mitarbeitern seinen Geist einzuflöfsen, liefs er ihnen das schmeichelhafte Bewufstsein, sie selbst seien die Urheber ihrer Lebensweise und ihrer geistlichen Übungen und seien so ihre eigenen Gesetzgeber« (Blain).

Bald eröffnete sich ihm ein gröfserer Wirkungskreis. Durch einen Pariser Pfarrer, welcher der Gesellschaft von St. Sulpice angehörte, bewogen, übernahm er 1688 die Leitung einer Freischule in Paris (rue Princesse), in welcher die Kinder neben den Elementargegenständen auch in der Handarbeit unterrichtet wurden, und zwar geschah letzteres durch einen Strumpfwirker, der die Kinder für seine Zwecke ausnützte. De la Salle änderte den Lehrplan, stellte die Handarbeit in den Dienst der Erziehung und brachte die in Verfall geratene Anstalt bald zur Blüte. Das hatte zur Folge, dafs zuerst in der Pfarre St. Nicolas de Chardonnet, dann auch in anderen Pfarren von Paris Schulen entstanden, deren Einrichtung und Leitung de la Salle übertragen wurde. Deshalb verlegte dieser sein Noviziat aus Reims nach Vaugirard (ein Dorf an der Peripherie von Paris) in ein halbverfallenes Haus, wo die Zöglinge und ihre Lehrer in der gröfsten Dürftigkeit lebten. Ihre Kleidung unterschied sich nach einiger Zeit in nichts von der der Bettler; Feuer hatten sie keines, denn sie kochten nicht und lebten nur von Almosen; zum Ausruhen dienten ihnen blofs einige elende Bänke; ihre Schlafstätte war der Boden, auf dem sie ein Strohlager aufschlugen. So kennzeichnete ein Geist der Abtötung und Selbstverleugnung, andrerseits der Begeisterung und Hingabe an den Beruf de la Salles Anhänger. Er selbst ging ihnen mit dem besten Beispiele voran, indem er sich den niedrigsten Arbeiten unterzog und sich durch Fasten, Nachtwachen und Geifselhiebe so herabbrachte, dafs er an bedenklichen Schwächezuständen litt. Im Jahre 1694 wählte er 12 seiner ältesten und bewährtesten Brüder aus und legte mit ihnen das Gelübde des Gehorsams und der Beständigkeit ab. In der Einsamkeit von Vaugirard schrieb er die Regeln und Gebräuche für sein Institut nieder. Im Jahre 1695 wurden alle Artikel von sämtlichen Brüdern einstimmig angenommen. Im 28. Kapitel dieser Regeln verbot er den Brüdern das Lernen des Lateins, um ihnen den Zugang zum Priestertum abzuschneiden und sie ausschliefslich auf den Unterricht in den niederen Schulen zu werweisen. Aus diesem Grunde erhielten sie auch den Namen Frères ignorantins.

Die Verhältnisse gestalteten sich für de la Salle günstiger, als er durch Vermittlung des Pfarrers von St. Sulpice (Chetardie) ein grofses Haus (Nôtre Dame de dix Vértus) erhielt, wohin das Noviziat übersiedelte (1698). Daselbst unterbrachte er auch ein Pensionat, zu dem der Grund durch König Ludwig XIV. selbst gelegt wurde, indem dieser ihm 50 junge Irländer, Schützlinge des vertriebenen englischen Königs Jakob II., zur Erziehung übergab, denen bald andere Pensionäre folgten. Natürlich erweiterten sich durch Aufnahme solcher Zöglinge die Lehrziele der Brüder. Überdies eröffnete de la Salle seinen Schülern einen neuen Wirkungskreis, indem er auf Anregung Chetardies (1699) eine Sonntagsschule für junge Handwerker errichtete. Da indessen das Landlehrer-Seminar in Reims eingegangen war, so errichtete er 1699 ein neues in Paris und verband damit eine Armen- als Übungsschule. Doch nur kurze Zeit dauerte der Bestand dieser Anstalten; 1705 wurde die Sonntagsschule und das Noviziat, 1706 wurden das Seminar und die Schule in St. Sulpice geschlossen. Die Erfolge de la Salles erweckten ihm nämlich zahlreiche Neider und Feinde. Unter ihnen waren die erbittertsten die in ihrem Erwerbe geschädigten Kalligraphen und Schulmeister.

Erstere (maîtres écrivains) bildeten seit 1570 eine Zunft, die neben dem Privilegium, kalligraphische Arbeiten zu liefern, auch das Recht besafs, Kinder schreiben zu lehren; letztere (maîtres des petites écoles) lebten davon, dafs sie gegen Entgelt Schulen hielten und die Schüler in den Elementargegenständen unterwiesen. Sonst bekämpften sich beide Genossenschaften leidenschaftlich, gegenüber den Schulbrüdern machten sie aber gemeinsame Sache. Sie überfielen einzelne ihrer Schulen, schlugen die Fenster ein, drangen in die Lehrzimmer und zerstörten, was sie vorfanden. Zugleich wandten sie sich an die vorgesetzten Behörden mit Klagen über Beeinträchtigung ihrer Rechte und Privilegien. Als de la Salle bei dem Parlamente Schutz suchte, nahm auch dieses für die Kläger Partei und verbot ihm Schulen gegen Entgelt zu halten und eine Gesellschaft von Elementarlehrern zu bilden (1706). So ward seiner Wirksamkeit in Paris der Boden entzogen.

In solcher Notlage kam ihm unerwartete Hilfe vom Erzbischofe von Rouen. Dieser übertrug den Schulbrüdern die Leitung einer Armenschule in Rouen und vermittelte die Pachtung des Schlosses von St. Yon in der Nähe von Rouen. Dorthin verlegte de la Salle das Noviziat aus Paris (1705) und verband damit ein Pensionat für Knaben wohlhabender Familien. Das Schlofs bot grofse und zahlreiche Räumlichkeiten, der es umgebende Park eine geeignete Stätte für die Erholung der Jugend. Durch das Pensionat gewann er auch die Mittel zur Erhaltung und Erweiterung seines Unternehmens. Für die Pensionäre war eine höhere Bildung notwendig. Deshalb erweiterte sich der Lehrplan und umfafste zwei Stufen: auf der untern wurden die Elementargegenstände gelehrt, auf der obern Stufe erstreckte sich der Unterricht, wie ein Bericht aus Rouen vom Jahre 1774 meldet, »auf alles, was zum Handel, zum Finanz- und Militärwesen und zur Baukunst und zu den mathematischen Fächern gehört, mit einem Worte auf alles, was ein junger Mann lernen kann, aufser dem Latein.«

Während die Gründungen der Schulbrüder in Paris bekämpft und aufgehoben wurden, hatte de la Salle die Genugtuung, dafs man die Schulbrüder in verschiedenen Teilen Frankreichs zur Errichtung und Leitung von Schulen berief. Namentlich trug hierzu die Gunst der einflufsreichen Madame de Maintenon bei. Besonders nach Südfrankreich wurden die Schulbrüder häufig berufen, um daselbst die Häresie zu bekämpfen und den Katholizismus im Volke zu verbreiten. In Avignon, Mende, Alais, Marseille, Grenoble a. a. O. entstanden Niederlassungen, die sich der regsten Unterstützung der Bischöfe erfreuten. Doch fehlte es de la Salle auch nicht an schweren Sorgen und Kränkungen, die sich mehrten, als seine hohe Gönnerin gestorben war. Da die Schulbrüder als Vorkämpfer des orthodoxen Katholizismus galten, traten ihnen die Jansenisten entgegen. Sie verdächtigten ihre Tätigkeit bei der Bevölkerung und entzogen ihnen dadurch häufig die Unterstützung der Gemeinden. Ja sie verwickelten de la Salle in einen schimpflichen Prozefs, durch welchen er einen beträchtlichen Teil des für die Zwecke seines Institutes gesammelten Geldes verlor. Selbst seine früheren Freunde suchten ihn zu kränken und seine Einrichtungen zu schädigen. Während er zur Visitation seiner Niederlassungen in Südfrankreich weilte, bewog der Pfarrer Chetardie den Erzbischof von Paris, einen Inspektor für die Schulen der Brüder zu ernennen, und arbeitete dafür, dafs ihre Niederlassungen voneinander unabhängig gemacht und den Bischöfen der einzelnen Diözesen untergeordnet würden. Deshalb wurde de la Salle von seinen Genossen zurückberufen, und es gelang ihm, diesen Angriff auf den einheitlichen Bestand seines Institutes abzuwehren. Seine hauptsächlichste Fürsorge wandte sich nunmehr der Stiftung von St. Yon zu. Er erhob sie zum Mutterhause seiner Kongregation, versah sie mit Lehrmitteln und einer Bibliothek und baute Werkstätten, um die Zöglinge auch in der Handarbeit auszubilden. Die Organisation des Noviziates wurde weiter ausgebaut. Neben den asketischen wurden den Novizen auch pädagogische Vorträge gehalten. In einer besonderen Übungsschule fanden sie Gelegenheit sich ein volles Jahr hindurch auf den Lehrberuf auch praktisch vorzubereiten. Neben dem schon erwähnten Pensionat mit Gewerbe- und Realschule errichtete de la Salle eine heilpädagogische Anstalt für entartete Knaben und Jünglinge. Die glücklichen Erfolge

dieser Besserungsanstalt veranlafsten den Parlamentspräsidenten zu Rouen, den Brüdern in St. Yon auch jugendliche Sträflinge anzuvertrauen. De la Salle hob deswegen die bisherige Besserungsanstalt auf und liefs ein eigenes Gebäude für die Sträflinge errichten (1715), diese Zwangserziehungsanstalt erhielt sich bis zur Zeit der Revolution. Dazu kam dann noch ein Korrektionshaus (pensionat de force), in das auch Erwachsene, die zu Gefängnisstrafen verurteilt waren, Aufnahme fanden. Unter ihnen waren, wie ein alter Bericht meldet, Leute aus gutem Hause, Offiziere, Advokaten, Priester, Kaufleute u. dergl.; aufserdem gab es daselbst auch einzelne Geisteskranke.

Als de Lasalle sich durch Krankheit erschöpft fühlte, bewog er die Brüder, an seine Stelle einen andern Generalsuperior zu wählen. Die Wahl fiel auf Bruder Barthélemy (1717). Auf dessen Anregung stellte de la Salle die Regel der Brüder der christlichen Schulen fest und redigierte endgültig die Normen für die Leitung der Schulen (Conduite des écoles). Er erlebte es noch, dafs die Brüder das Schlofs von St. Yon, das sie bisher gemietet hatten, käuflich erwerben konnten (1718). Ein Jahr darnach starb er gottergeben, wie er gelebt hatte. Sein apostolischer Eifer und sein heroischer Tugendwandel fand durch die in neuester Zeit (1900) erfolgte Heiligsprechung die höchste kirchliche Anerkennung. Die katholische Christenheit feiert am 15. Mai den Festtag des Heiligen.

Sein Leben ist ein Vorbild für jeden Erzieher. Er verzichtet auf alle Vorteile, die ihm Geburt und Stellung gewährte, um sich ungestört und ganz dem Berufe eines Erziehers zu widmen; für diesen bringt er einen nie ermüdenden Fleifs, ein seltenes Lehrgeschick und vor allem Liebe zu den Kindern und grofse Geduld gegenüber ihren Schwächen mit. Seine Hingebung und Selbstlosigkeit erinnert an Pestalozzi, mit dem er auch den Kampf gegen vielerlei Widerwärtigkeiten teilt. Fast während seines ganzen Lebens hatte er sich gegen Verdächtigungen und Angriffe zu verteidigen, die von verschiedenen Seiten gegen sein Institut unternommen wurde. Nur durch seine Begeisterung für die von ihm vertretene Sache und den unerschütterlichen Glauben, dafs sie dem Willen Gottes gemäfs sei, gelang es ihm, alle Hindernisse zu überwinden und seine Gründung zu sichern. Bei seinem Tode hatten die Schulbrüder 22 Niederlassungen mit 9000 Schülern und Pensionären.

III. Ausbreitung der Schulbrüder. Die Folgezeit erwies das Zeitgemäfse und Zweckmäfsige der Gründung de la Salles. Im Jahre 1725 erteilte Papst Benedikt XIII. durch die Bulle »In Apostolica usw.« den Einrichtungen und Regeln der Schulbrüder die apostolische Bestätigung, und seitdem verbreiteten sich ihre Niederlassungen rasch über Frankreich und Italien. Beim Ausbruche der französischen Revolution bestanden in Frankreich, Italien und der Schweiz 121 Niederlassungen mit 1000 Brüdern und 36000 Schülern und Pensionären. In der Revolution (1792) aufgehoben, trat die Schulbrüderkongregation doch zehn Jahre später an verschiedenen Orten wieder in Wirksamkeit und wurde von Napoleon I. durch das Universitäts-Statut vom 17. März 1808 für Frankreich allgemein genehmigt. Namentlich war aber die Zeit der Restauration ihrer Verbreitung förderlich. Grofse Verdienste erwarb sich um das Institut Bruder Philipp, der es als Generalsuperior durch 36 Jahre 1838—1874 leitete und zahlreiche Verbesserungen in dessen Einrichtungen einführte. Er gründete nicht weniger als 1002 Häuser, die Zahl der Brüder stieg unter ihm von 2700 auf 11570. Nach einer Zusammenstellung von 1903 hatte die Kongregation in allen zivilisierten Ländern des Erdkreises 2015 Schulen mit 15457 Brüdern und 321033 Schülern.

Nach Deutschland verpflanzte sich das Institut erst 1850. Es fand aber nur sehr geringe Verbreitung, gemäfs einem Gesetze der Kulturkampfzeit mufsten die Brüder 1879 Deutschland verlassen. In Österreich wurden die Schulbrüder 1857 zur Leitung des k. k. Waisenhauses in Wien berufen. Gegenwärtig haben sie dort 10 Volksschulen, 5 Bürger- und Handelsschulen, einige Pensionate und 2 Lehrerseminare mit Öffentlichkeitsrecht inne.

Schwere Verluste erlitt die Kongregation in Frankreich. Durch das Gesetz vom 7. Juli 1904 wurden die Schulbrüder, die zu den autorisierten Kongregationen gehört hatten, von allem Schulunterricht ausgeschlossen. Zur Ausführung des Gesetzes

wurde eine Frist von 10 Jahren festgesetzt. Doch verlor die Kongregation von ihren 1350 Anstalten schon im ersten Jahre 810, heute (1908) sind noch 100 Schulen in ihren Händen. Ausgeglichen wurden diese Verluste durch zahlreiche (180) neue Niederlassungen, die während der letzten vier Jahre in den verschiedensten Ländern erfolgten.

Nach einer soeben erschienenen Statistik verteilen sich die aufserhalb Frankreichs gelegenen Niederlassungen der christlichen Schulbrüder folgendermafsen, wobei zu bemerken ist, dafs einem Ordenshause häufig mehrere, selbst bis zu fünf Schulen unterstehen: Belgien 77, Holland 2, Deutsch-Lothringen 2, England und Inseln 6, Irland 18, Schweiz 7, Italien und Inseln 38, Spanien und Inseln 102, Österreich 15, Ungarn 5, Rumänien 4, Malta 3, Europäische und Asiatische Türkei 33, Britisch-Indien 9, Cochinchina, Annam und Tongking 7, Ägypten 16, Algier 5, Madagaskar 5, Kanada 46, Vereinigte Staaten 94, Panama 10, Columbia 21, Ecuador 7, Brasilien 2, Chile 11, Argentinien 7. Die administrativen Kundgebungen der Generalleitung, deren Sitz sich nun zu Lembecq bei Hal in Belgien befindet, werden in den fünf Hauptsprachen: Französisch, Deutsch, Englisch, Italienisch und Spanisch veröffentlicht. Die vom Generalmutterhause herausgegebene Haupt-Zeitschrift der Genossenschaft Bulletin des Frères des Ecoles Chrétiennes ist ihrer Vielsprachigkeit wegen ein würdiges Seitenstück des Anthropos. Sie bringt Originalberichte, Beschreibungen und selbst poetische Erzeugnisse aus aller Herren Länder, meist in der betreffenden Landessprache. Die Verweisung aus Frankreich und besonders die Übersiedelung des Generalsitzes in ein anderes Land wird unbestreitbar den internationalen Charakter dieser in zivilisatorischer Beziehung höchst wirksamen Gesellschaft nur noch mehr befestigen und sie so noch mehr als bisher befähigen, sich den verschiedensten Verhältnissen erfolgreich anzupassen.

IV. Die Pädagogik der Schulbrüder. A. Organisation von Schulen. Zunächst ging de la Salle von dem Bestreben aus, den Kindern der Armen unentgeltlich eine vom Geiste der katholischen Religion getragene Erziehung zu vermitteln. Deshalb sind es in erster Linie Volksschulen, welche die Kongregation errichtete. Zum Teile werden sie aus Stiftungen und Geschenken erhalten, häufig fliefsen ihnen Unterstützungen und Dotationen von seiten der öffentlichen Gewalten (Staat, Kirche, Gemeinde) zu. Meist gibt es in diesen Schulen auch Kinder wohlhabender Eltern, die ein bestimmtes Schulgeld zahlen, das zur Erhaltung der Schule dient. Ihre Schulen umfassen wenigstens 2, oft auch mehrere Klassen, die wieder in Abteilungen gegliedert sind, eine Einrichtung, die auf Demias Anregung zurückzuführen sein dürfte. An der Spitze steht ein Bruder-Direktor, dem die Klassenlehrer unterstehen. Die einzelnen Lehrzimmer stehen miteinander durch Glastüren in Verbindung, so dafs der erfahrene ältere Lehrer den jüngeren beobachten und mit seinen Erfahrungen fördern kann. Unter den Gegenständen erscheint neben der Religion, dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang auch die Handarbeit. Schon vor de la Salle fand sie in den Armenschulen Frankreichs einen Platz, aber ihm gebührt das Verdienst, sie auf das erziehliche Gebiet eingeschränkt und in den Lehrplan organisch eingefügt zu haben.

Mit den Schulen der Schulbrüder sind häufig Pensionate verbunden, deren Zöglinge für Unterricht und Verpflegung eine nicht immer unbedeutende Zahlung zu leisten haben. Schon de la Salle führte diese Einrichtung ein und bestritt hauptsächlich aus den Einnahmen solcher Pensionate die Erhaltung der unentgeltlichen Schule. Eine besondere Art von Pensionaten sind die Waisenhäuser, deren Erhaltung nicht durch Zahlungen der Zöglinge, sondern durch Stiftungen von Wohltätern oder öffentlichen Korporationen bestritten wird. Die Einrichtung des Unterrichts in solchen Anstalten ist konform der an öffentlichen Armenschulen, nur kann die Pflege der Handarbeit eine gröfsere Beachtung finden. Dagegen mufste für die Pensionäre aus wohlhabenden Schichten der Bevölkerung der Lehrplan erweitert werden. Der Unterricht wurde deshalb auf zwei Stufen erteilt. Die Religion und zwar Katechismus und Bibel erscheinen auf beiden Stufen. Von den profanen Gegenständen wurden in der Unterstufe das Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und der Gesang gelehrt. In den

Lehrplan der Oberstufe wurde die Geschichte, Geographie, französische Literatur, Rhetorik, Buchhaltung, bürgerliche Arithmetik, Geometrie, Baukunst und Naturgeschichte aufgenommen. Auf besonderen Wunsch der Eltern konnten die Pensionäre auch Hydrographie, Mechanik, Differential- und Integralrechnung, Kosmographie, Musik und eine oder die andere lebende Sprache lernen. Man kann es nicht als Zufall bezeichnen, dafs zur selben Zeit auch in Deutschland Herm. Aug. Francke in seinem Pensionate (dem Pädagogium) zu Halle a. S. gleichfalls die Geographie, Geschichte und die Naturwissenschaften einführte und der Handarbeit in seinem Waisenhause sowie im Pädagogium einen wichtigen Platz einräumte. Von einem Einflufs des einen Pädagogen auf den anderen kann keine Rede sein. Vielmehr wurzeln die gleichartigen Einrichtungen in dem Geiste ihrer Zeit, der sich, wie Bacos Realismus und Campanellas Sensualismus deutlich bekunden, im 17. Jahrhundert entwickelte und auch die Erziehung beeinflufste. Vielleicht waren de la Salle die Werke des vielseitigen Campanella nicht unbekannt, der seine letzten Lebensjahre in Frankreich verbrachte und daselbst viele seiner Werke erscheinen liefs.

Die Richtung auf das Praktische, im Leben Verwendbare offenbart sich bei de la Salle auch in der Einrichtung der Sonntagsschule, die er zur Fortbildung der Lehrlinge und Gesellen in Paris schuf. In ihrem Lehrplane sind die Buchhaltung und Geometrie, die Geographie, das Zeichnen und die Baukunst, also jene Fächer vertreten, die der Handwerker in seinem Berufe braucht. Indem die Schulbrüder nach dem Vorbilde ihres Meisters höhere Schulen mit dem Unterrichte in den Realien- und Handwerkerschulen gründeten, kann man de la Salle als Begründer der Realschulen und gewerblichen Schulen in Frankreich bezeichnen.

Ein weiteres wesentliches Verdienst erwarb sich de la Salle um das Schulwesen durch Begründung von Anstalten zur Heranbildung von Volksschullehrern. Sein Seminaire des maîtres de la campagne ist das erste Volksschullehrer-Seminar überhaupt. Vor ihm gab es blofs Seminare zur Heranbildung von Priestern. Demia scheint zuerst in dem von ihm gegründeten Seminare zu Lyon neben Priestern auch weltliche Lehrer herangebildet zu haben, doch war letzteres nur ein Nebenzweck der Anstalt. De la Salles Seminar hatte aber ausschliefslich nur Lehrer für die Kinder des Volkes zu bilden. Um zu verhindern, dafs seine Zöglinge diesem Zwecke untreu werden, verbot er ihnen geradezu das Lernen des Lateinischen. Seine Anstalt war also das erste Lehrerseminar (1684), und zwar erscheint es in einer so vollkommenen Form, wie es in Deutschland sich erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ausbildete. Der Unterricht in dieser Anstalt erstreckte sich auf die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes, auf das Lesen und Schreiben (inkl. der Grammatik, Orthographie und Stilistik), auf die Arithmetik, die Kunde der Mafse und Gewichte und auf den Kirchengesang. Um die Zöglinge auch praktisch auszubilden, wurden die Seminare mit Armenschulen verbunden, die als Übungsschulen dienten. Diese Einrichtung bildete wohl de la Salle dem Priesterseminare in St. Sulpice nach, in welchem die Kleriker auch durch praktische Lehrübungen in den Pfarrschulen zu einem methodischen Religionsunterricht angeleitet wurden. Die Veranlassung zur Gründung des Lehrerseminars lag in dem Bedürfnisse der Zeit, das bei der Ausbreitung und Vermehrung der Armen- und Volksschulen sich immer dringender geltend machte. Dasselbe Bedürfnis weckte auch in Deutschland den Gedanken an eine Lehrerbildungsanstalt. Zuerst taucht er im Testamente des um die Volksbildung hochverdienten Herzogs Ernst des Frommen († 1675) auf. Konkrete Gestalt gewinnt er im Seminarium praeceptorum, das Herm. Aug. Francke (um 1695) in seinen Bildungsanstalten in Halle begründete. An eine Nachahmung des la Salleschen Seminars ist wohl nicht zu denken, zumal das Franckesche Seminar viel unvollkommener war.

Zuletzt sei noch der eigentümlichen Anstalt in St. Yon gedacht, die noch bei Lebzeiten de la Salles errichtet wurde und ihrem Charakter nach als Erziehungsanstalt für geistig und moralisch Kranke bezeichnet werden kann. Es fanden daselbst ungeratene, den Eltern und Lehrern ungehorsame Kinder, dann abgestrafte Verbrecher und auch Irrsinnige Aufnahme. Nach

der jetzt herrschenden Ansicht sind dergleichen Individuen psychisch abnormal, und zwar erstreckt sich diese Abnormität von den leichteren Formen der psychischen Minderwertigkeit bis zur faktischen Psychose. Was heutzutage wegen der leichteren Individualisierung gesonderten Anstalten, Rettungshäusern, Besserungsanstalten und Irrenhäusern zugewiesen wird, das suchte de la Salle durch das in St. Yon errichtete Institut gleichzeitig zu erreichen. Je nach der krankhaften geistigen Anlage wurden die Zöglinge daselbst behandelt. Die Ungeberdigen und Gewalttätigen wurden zunächst isoliert. Hatte sie die Einsamkeit und der Einfluſs der sie besuchenden Brüder beruhigt, so teilten sie die Mahlzeiten, die Erholung, die Arbeit und die Übungen der Frömmigkeit gemeinschaftlich mit den übrigen Gefangenen. Sie wurden keineswegs hart behandelt. Man vertraute auf den Einfluſs des Unterrichts, der religiösen Führung und der mannigfaltigen Beschäftigung, die sich den Sträflingen darbot. Sie richtete sich nach der sozialen Stellung der Pensionäre, die einen wurden in Mathematik, französischer Sprache und Literatur unterwiesen und nebenbei auch zu einzelnen Handarbeiten verhalten, die anderen beschäftigten sich mit dem Land- und Gartenbau und mit gewerblichen Arbeiten. Allen wurde die unschuldige Zerstreuung gewährt, an den Fenstern ihrer Zellen Blumen zu pflegen und Vögel in Käfigen aufzuziehen, eine Beschäftigung, die auf ihr Gemüt beruhigend und erheiternd wirkte. Auch diese Gründung de la Salles entsprang aus einem Bedürfnisse der Zeit. Durch die vielen Kriege war das Volk verwildert, Gewalttaten und Verbrechen waren alltägliche Erscheinungen. Um diesem Übelstande abzuhelfen entstanden schon vor de la Salle in den Niederlanden durch die Initiative der reichen Kommunen, Armenanstalten und Arbeitshäuser, in welchen besondere Abteilungen für psychisch minderwertige Kinder und Erwachsene errichtet wurden. Bei der Lage St. Yons in Nordfrankreich ist es nicht unwahrscheinlich, daſs diese Einrichtungen der niederländischen Städte dem Präsidenten des Parlamentes von Rouen bekannt waren und er de la Salle zu dieser Gründung anregte.

Den vorbildlichen Einrichtungen ihres Stifters folgend haben die Schulbrüder in der Gegenwart die verschiedensten Anstalten unter ihrer Leitung. Neben Elementarschulen und Lehrerseminaren besitzen sie Sonntags- und Fortbildungsschulen, Bürger- und Realschulen, Gewerbe- und Ackerbauschulen, Waisenhäuser, Lehrlingsasyle, Studentenkonvikte, Taubstummen- und Irrenanstalten, und sie besorgen auch den Unterricht in den Gefangenhäusern. Schon durch diese Tätigkeit auf den verschiedensten Gebieten der Bildung und Erziehung zeichnen sie sich vor anderen religiösen Gesellschaften aus. Noch deutlicher erscheint ihr Vorzug in dem Umstande, daſs sie keine starren Normen für die Einrichtung ihrer Schulen und für den Unterricht besitzen, sondern sich dem öffentlichen Schulwesen des Staates, in welchem sie wirken, sowohl in der Organisation der Schulen als auch des Unterrichtes anpassen.

B. Die Zucht und Aufsicht. Wie bei jeder geistlichen Genossenschaft liegt auch bei den Schulbrüdern ihr Ziel in der Selbstvervollkommnung des Individuums. Ein Mittel hiezu, die Askese (das Kasteien des Körpers durch strenges Fasten, durch Nachtwachen, Geiſselungen usw.) hat de la Salle bis zum Übermaſse geübt und seinen Nachfolgern vorgezeichnet. Alle Bequemlichkeiten, die das Leben bietet, hat er von sich gewiesen, die gröſsten Demütigungen freudigen Herzens ertragen, den niedrigsten Diensten sich unterzogen. Ein solcher Akt der Selbstverleugnung war auch der Unterricht der Armen. Man muſs sich die Miſsachtung vergegenwärtigen, in der damals die höchst mangelhaft gebildeten Elementarlehrer standen, um zu begreifen, welche Demütigung es für einen gebildeten und aus angesehenem Geschlechte stammenden Prälaten war, sich dem ebenso beschwerlichen als verachteten Berufe hinzugeben. Von diesem Gesichtspunkte ist die Erziehung und der unentgeltliche Unterricht armer Kinder in die Regeln der Kongregation aufgenommen. Die speziellen Bestimmungen über Erziehung und Unterricht sind für die Schulbrüder in der von de la Salle verfaſsten »Anleitung zum Schulhalten« (Conduite des écoles) niedergelegt. Doch muſs hervorgehoben werden, daſs dem Fortschritte der Zeit entsprechend in diese Schulordnung Änderungen, Ver-

besserungen und Ergänzungen eingeführt wurden. Vereint sind alle Vorschriften über Unterricht und Erziehung in dem dreibändigen Werke L'exposition de la doctrine chretienne, Paris 1893—1895 und in den »Regeln und Konstitutionen der Brüder der christlichen Schulen« autorisierte Übersetzung, Wien 1888.

Das Ziel ihrer Anstalten ist, den Kindern eine christliche Erziehung zu geben. Dies wird dadurch erreicht, dafs »die Kinder unter Leitung ihrer Lehrer vom Morgen bis zum Abende stehen, damit diese sie zu einem tugendhaften Leben anleiten können, indem sie sie in den Mysterien der Religion unterweisen, ihnen christliche Grundsätze einprägen und ihnen eine Erziehung geben, die für sie angemessen ist«. Der Geist, der in dieser Erziehung herrscht, ist der »Geist des Glaubens«. Er betätigt sich neben dem Religionsunterrichte in den religiösen Übungen. Als solche erscheinen das tägliche Beiwohnen der Messe, der häufige Empfang der Sakramente der Bufse und Kommunion, die Teilnahme an anderen gottesdienstlichen Übungen der Kirche, die Lektüre der biblischen Geschichte und anderer erbaulicher Bücher vor allem der Nachfolge Christi sowohl während der Mahlzeiten, als auch in besonderen Stunden (am Abende von 6 bis halb 7 Uhr). Als besonderes Mittel, den religiösen Sinn auch während des Unterrichtes wach zu erhalten, dient der Brauch, dafs nach jeder Halbstunde einer der Schüler sich erhebt und die Worte spricht: »Erinnern wir uns, dafs wir in der Gegenwart Gottes sind«; worauf eine kurze Pause eintritt, die Zeit zu einem Stofsgebet bieten soll. Ferner fordert de la Salle von seinen Nachfolgern Liebe zu den Kindern, namentlich den armen und Eifer und Begeisterung für den Beruf der Kindererziehung.

Weil in dem Beispiele des Erziehers das mächtigste Mittel zu einer richtigen Erziehung der Kinder gelegen ist, warnt er die Lehrer besonders vor solchen Fehlern, die häufig bei jüngeren Mitgliedern dieses Standes vorkommen. Es sind dies Redseligkeit, zu grofse Lebhaftigkeit, ein unruhiger Eifer, Leichtsinn und Zerstreutheit, Ungeduld, Härte und Zorn, Parteilichkeit, Lahmheit und Nachlässigkeit, Kleinmütigkeit und Schwäche, Abspannung und Mifsmut, Vertraulichkeit und Tändelei, Spottsucht, Unbeständigkeit, Empfindlichkeit und Eifersucht, zu grofse Verschlossenheit, Zeitvergeudung und Eigendünkel. Insbesondere wird auf die Schweigsamkeit als ein vorzügliches Mittel zur Aufrechterhaltung der Ordnung hoher Wert gelegt. Ein eigenes Kapitel der Vorschriften beschäftigt sich mit den Zeichen, die im Unterrichte anzuwenden sind. Um nämlich das Reden des Lehrers möglichst einzuschränken, hat de la Salle, wohl Demias Vorgang folgend, ein »Signal« aus Eisen (jetzt aus Holz) eingeführt, das beim Drücken einen Ton von sich gibt. Nach der Zahl und Dauer der Töne unterscheiden die Kinder die Weisungen, die ihnen der Lehrer gibt.

Zur Überwachung der Zucht und Ordnung in den Anstalten dient die Aufsicht. Die oberste Aufsicht kommt dem Generalinspektor, der seit 1905 nicht mehr wie früher in Paris, sondern in Lembecq-lez-Hal bei Brüssel seinen Sitz hat, und seinen 12 Assistenten, die auf 10 Jahre gewählt werden, zu. Unter ihm stehen die Visitatoren, die an der Spitze der 45 Distrikte stehen, in die der Orden seit 1903 eingeteilt ist. Fast jeder Distrikt besitzt zur Heranbildung neuer Ordensmitglieder ein Juvenat, Noviziat und Scholastikat (Lehrerseminar); die Obern dieser Häuser werden vom Generalsuperior ernannt und können von ihm zu jeder Zeit ihres Amtes enthoben und versetzt werden. Sie heifsen Direktoren und sind zugleich die Inspektoren sämtlicher Schulen, die zu einem Ordenshaus gehören. Der Direktor wird durch den Bruder Visitator kontrolliert, welcher alljährlich jedes Haus seiner Provinz und die dazu gehörigen Schulen besucht und inspiziert. Eine Art Überwachung üben die Brüder einer Schule wieder unter sich selbst aus, indem von jedem Lehrsaale aus durch die Glastüre der anstofsende Saal ükerblickt werden kann. Für den einzelnen Lehrer wird zur Aufrechterhaltung der Zucht in erster Linie Liebe zu den Kindern empfohlen, die aber niemals in Vertraulichkeit ausarten darf. Er soll stets allen Kindern seine Aufmerksamkeit zuwenden und sich bemühen, durch Stillschweigen, Zurückhaltung und Wachsamkeit, durch stete Beschäftigung der Schüler und durch einen anregenden Unter-

richt die Disziplin aufrecht zu erhalten, ohne künstliche Zuchtmittel anzuwenden. Als solche erscheinen Belohnungen und Strafen. Die Belohnungen sind wie im Erziehungssystem der Jesuiten und Philanthropinisten mannigfaltig. Sie bestehen in besonderen Vorrechten (Bestallungen als Korrepetitor, Gehilfe, Aufseher usw.), in bevorzugten Plätzen, im Tragen von Auszeichnungen (Ehrenkreuzen), in Beteilung mit Büchern, Bildern oder besonderen Fleifsscheinen u. dergl. Hierbei wird im allgemeinen guter Wille höher geschätzt als Talent; auch wird das gute Betragen mehr gewürdigt als der Fortschritt im Wissen, daneben findet auch der Schulbesuch und die Aufmerksamkeit entsprechende Berücksichtigung. Bemerkenswert ist der Umstand, dafs bei den Schulbrüdern im Gegensatze zu den Jesuiten öffentliche Schulfeste und feierliche Prüfungen verboten sind.

Ein wichtiger Abschnitt der Conduite befafst sich mit den Strafen. Im allgemeinen sollen in einer guten Schule die Strafen selten sein. Notwendig sei dazu, dafs der Lehrer Sanftmut und Festigkeit im richtigen Mafse zu verbinden wisse. Als die anständigste Strafe gilt das Auswendiglernen oder Abschreiben einer Aufgabe aufser der Schulzeit; auch Stehen und Knieen sowie das Sitzen oder Stehen auf einem Würfel in dem für Sträflinge bestimmten Winkel der Klasse werden als Strafen verhängt, de la Salle kennt noch die körperliche Züchtigung und zwar mittelst der Rute (ferule) und der Geifsel (verges), eines Lederstückes. Doch will er sie auf die notwendigsten Fälle beschränkt wissen. Niemals soll sie während des Gebetes oder der Katechisation und sonst nur selten in Anwendung kommen. Die Rute habe man höchstens 3 mal an einem Halbtage, die Geifsel 3- oder 4 mal in einem Monate zu gebrauchen. (Seit 1777 wurde durch Beschlufs des Generalkapitels der Gebrauch der Rute ganz verboten). Noch seltener dürfen aufserordentliche Strafen vorkommen. Diese müssen zuerst dem Direktor bekannt gegeben und deshalb verschoben werden, was auch darum nützlich sei, weil das Zeit zur Überlegung über die Notwendigkeit und Wirksamkeit ihrer Anwendung lasse. De la Salle empfiehlt einen Wechsel in den Strafen, weil sich die Schüler an dieselbe Strafe leicht gewöhnen; einmal seien Drohungen, ein anderesmal Strafen am Platze, manchmal sei es geraten, den Fehler nachzusehen. Überhaupt werde ein wachsamer Lehrer auch andere Strafen je nach der Gelegenheit ausfindig machen. Sollte er glauben, ein besonders wirksames Mittel gefunden zu haben, die Schüler zu ihren Pflichten zu verhalten und Strafen vorzubeugen, so hat er es erst nach eingeholter Erlaubnis seitens des Direktors zu gebrauchen. Bei jeder Strafe hat der Lehrer darauf zu achten, dafs sie rein (aus reinen Beweggründen hervorgehend, nicht etwa aus Rache), unparteiisch, gerecht, dem Fehler angemessen und mäfsig sei, so dafs der Gestrafte in ihr nicht die Liebe und Teilnahme seines Erziehers vermisse. Jede Strafe soll mit Vorsicht angewendet und ohne Leidenschaft erteilt werden. Aufser diesen allgemein anerkannten Erfordernissen werden noch drei besondere Eigenschaften von den Strafen gefordert. Sie soll »freiwillig, ehrfurchtsvoll und still sein!« Damit ist gemeint, dafs der Schüler, von seiner Schuld überzeugt, seine Zustimmung zu der Strafe zu geben habe, und dafs er in Ruhe und Unterwürfigkeit die Strafe erleide, ohne durch Ungebärdigkeit und Schreien die Ordnung zu stören. »Wenn du für die armen Kinder die Festigkeit eines Vaters hast, um sie vom Bösen abzuhalten, so mufst du auch die Zärtlichkeit einer Mutter haben, um sie für deinen Unterricht zu gewinnen und ihnen alles Gute zu erweisen, das von dir abhängt«, sagt de la Salle schön zusammenfassend in seinen Betrachtungen (méditations, 101).

In der Conduite finden sich auch Weisungen über die äufsere Ordnung der Schulen. Besondere Kapitel handeln über Bau und Einrichtung der Schulen, über Kataloge, Absenzen und die Entlassung aus der Schule Instruktiv ist der Abschnitt über Absenzen. Darin wird den Brüdern empfohlen, die Eltern über den Nutzen der Schule zu belehren, die Ortspfarrer zu veranlassen, dafs sie den Eltern nur dann Almosen zuwenden, wenn diese ihre Kinder zur Schule schicken, und vor allem den Kindern die Schule angenehm zu machen, so dafs sie gern in sie gehen; denn oft sei der Lehrer an den Versäum-

nissen der Kinder schuld, weil er ihnen die Schule verleide.

C. Der Unterricht. a) Im allgemeinen. De la Salle gebührt in erster Reihe das grofse Verdienst, den Massenunterricht in Frankreich eingeführt zu haben, der in Deutschland und in Österreich erst ein halbes Jahrhundert später Eingang fand. Da de la Salle nie weniger als zwei Brüder in eine Schule gab, wurden die Kinder bei jeder Neugründung nach ihren Fähigkeiten und Leistungen zuerst in wenigstens zwei Klassen verteilt. Jede Klasse wurde dann noch in 3 Abteilungen, in die schwächsten, mittelmäfsigen und fortgeschrittensten, gegliedert. Jede Abteilung hat einen besonderen Platz zugewiesen und innerhalb derselben sind die Schüler nach ihrem Verdienste gesetzt. Der Lehrer beschäftigt sich entweder mit allen oder doch mit einer ganzen Abteilung; in letzterem Falle sind die übrigen Abteilungen entweder durch Schreiben, oder Memorieren stille zu beschäftigen oder sie wiederholen unter Leitung des Vorzüglichsten ihrer Abteilung (Correptitor) die erhaltenen Lektionen. Nach unserer heutigen Auffassung von gemeinsamem Unterricht ergeben sich in verschiedenen Fächern auf diese Weise doch noch zuviel einzelne kleine Gruppen von Lernenden.

So wie durch Einführung des gemeinsamen Unterrichts de la Salle ganz modernen Ansichten huldigt, so hat er auch eine neue Form des Unterrichts eingeführt, die einen wesentlichen Fortschritt in der Unterrichtsmethode Frankreichs kennzeichnet, der in Deutschland und Österreich erst viel später zu Tage trat. Er stellte nämlich den Grundsatz auf, dafs die Kinder nichts zu lernen haben, was sie nicht verstehen, und dafs sie der Lehrer anzuhalten habe, selbst die Wahrheiten zu finden, die er ihnen beibringen will. Der Lehrer darf sich nicht damit zufriedenstellen, ihnen Aufgaben und Probleme zur Lösung vorzulegen, sondern er soll sie dazu anhalten, solche selbst je nach ihrer Fähigkeit ausfindig zu machen. Deutlich ist hier die heuristische Lehrform gekennzeichnet, die der Schulmethodus des Herzogs Ernst für die Geometrie wohl empfiehlt, die aber als allgemeine Form erst während der Aufklärungsperiode in den deutschen Schulen Eingang fand. Dabei soll aber nicht unerwähnt bleiben, dafs das »Hersagen« des eingelernten Stoffes von den Lehrern oder Repetitoren in den Schulen de la Salles doch eine wichtige ja allzugrofse Rolle spielte.

Durch die Forderung, dafs den Kindern nur ihnen Verständliches zu bieten sei, war auch ein anderer wichtiger Fortschritt im Unterrichte der Schulbrüder bedingt. Man durfte den Kindern nur in der Muttersprache Unterricht erteilen. Bisher hatte man das Lesen an einem lateinischen Texte (gewöhnlich den Psalmen) gelehrt. Allerdings hat A. Fleury schon 1685 in seinem Werke: Du choix et de la methode des études darauf hingewiesen, dafs man den Kindern das Lesenlernen erleichtern könnte, wenn man ihnen ein Buch in die Hand gäbe, dessen Worte sie verständen, aber erst de la Salle führt diesen Gedanken in Frankreich durch, der in Deutschland ein Jahrhundert früher verwirklicht war. Nicht blofs beim Lesen, auch im Religionsunterricht kam die Muttersprache zu ihrem Recht, indem die zu lernenden Texte in französischer Sprache eingeprägt wurden. Mit der Wertschätzung der Muttersprache hängt es zusammen, dafs de la Salle seinen Brüdern verbot das Latein zu lernen. Deshalb darf der Name Ignorantins, den man ihnen gab, als ein Ehrenname gelten; gerade durch die Unkenntnis des Lateinischen sahen sie sich gezwungen, den Unterricht in der Muttersprache zu erteilen und ihre Fürsorge den Kindern des Volkes zuzuwenden.

b) Im besondern. Unter den Gegenständen nimmt der Religionsunterricht selbstverständlich die erste Stelle ein. Aufser den Gebeten und gottesdienstlichen Übungen ist an jedem Tage eine halbe, am Vorabende eines Sonn- oder Feiertages eine und an Sonn- oder Feiertagen eine und eine halbe Stunde dem Religionsunterricht gewidmet. Begonnen wird dieser Unterricht mit dem Auswendiglernen des Morgen- und Abendgebetes, des Vaterunsers, des Ave Maria, des Credo und Confiteor, der Gebote Gottes und der Kirche; darnach folgt der Unterricht im Katechismus, der in jedem Jahre wenigstens 2 mal durchgenommen werden soll. Am Sonnabend

wird das sonntägliche Evangelium gelesen und gelernt. Aufserdem wird ein Auszug aus der biblischen Geschichte des alten und neuen Bundes erläutert und memoriert. — Über die Methode des Religionsunterrichtes gibt de la Salle ganz bestimmte und heute noch bemerkenswerte Weisungen. (Conduite cp. XVII, art. 1—7). Vom Lehrer verlangt de la Salle ein ständiges und tiefgehendes Studium der Heilslehren und eine besonders gründliche Vorbereitung auf den Unterricht darin. Lehrbuch ist der Diözesankatechismus, die Methode ist die textanalytische d. h. der Text soll in der Form des Lehrgespräches durch Fragen und Nebenfragen erklärt werden; es sollen alle Schüler mit beschäftigt und auf die schwächeren besondere Rücksicht genommen werden. Predigtartiges Reden soll durchaus vermieden werden. Die Sonntagskatechesen dienen vornehmlich der Repetition und der Einprägung der wichtigsten Grundlehren besonders der Vorbereitung auf die Teilnahme am kirchlichen Leben und den Sakramentsempfang. Jeder Lehrer führte ein besonderes Gedenkbuch, in das über die religiösen Kenntnisse und Übungen der Schüler Einträge gemacht wurden.

Besondere Instruktionen verfafste de la Salle auch für den Unterricht im Lesen und Schreiben. Das Lesen wurde, wie schon erwähnt, an Texten in der Muttersprache gelernt und geübt. Hierüber äufsert sich de la Salle folgendermafsen: »Nur die Lektüre in dem Französischen kann dem Lehrer dazu helfen, den Intellekt der Kinder zu entwickeln. Die lateinischen Werke bieten ihnen nur tote Worte, von denen sie höchstens in der Kirche Gebrauch machen können. Dagegen können sie mittelst der französischen Lektüre sich in ihrer Mufse zu Hause sittlich bilden und nützliche Kenntnisse erwerben.« Der Elementarunterricht im Lesen wurde nach der damals üblichen Buchstabiermethode an der Hand von grofsen Tafeln und des Buchstabierbuches erteilt. Auf deutliche Aussprache wurde sehr gesehen. Darauf folgte das erste Lesebuch, in welchem zusammenhängende Gespräche enthalten waren. De la Salle schrieb zu diesem Zwecke selbst 1703 das Buch: Devoirs d'un chrétien envers Dieu (Pflichten eines Christen gegen Gott). Er folgte darin einem von Claude Joly 1672 herausgegebenen Werk, das er in die Form zusammenhängender Gespräche brachte. Das zweite Lesebuch sollte eine Sammlung von Höflichkeitslehren sein wie sie aus christlicher Nächstenliebe und Sittlichkeit erwachsen. Hierfür wurden de la Salles . . Rêgles de la bien séance et de la civilité chretienne . . pour l'instruction de la jeunesse (Vorschriften für den Anstand und die christliche Sittsamkeit und zum Unterrichte der Jugend) verwendet, die aus dem Jahre 1695 stammen. Die Wahl des dritten Lesebuches war den Brüdern-Direktoren im Einvernehmen mit dem Superior unter Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse überlassen. Bemerkenswert ist noch, dafs die Kinder verhalten wurden, Handschriften zu lesen, eine Praxis, die sich auch heutzutage empfehlen würde. Das Registre, dessen Anlage auf de la Salle zurückgeht, scheint durch Anwendung verschiedener Schriftarten in den darin enthaltenen Schriftstücken als Lehrmittel für diesen Zweck gedient zu haben. Das Lesen lateinischer Texte wurde erst denjenigen Schülern gestattet, die im Lesen der Muttersprache eine Geläufigkeit erlangt hatten; es wurde an dem Psalter gelernt. An das Lesen knüpft der Unterricht in der Sprachlehre an und zwar wird sowohl die Flexionslehre als die Syntax gelehrt und durch das Analysieren des Gelesenen geübt. Auch werden die Kinder verhalten, selbst Beispiele zu den Regeln aufzufinden.

»Es ist notwendig, dafs man die Kinder nicht eher schreiben lasse, als bis sie anfangen, ziemlich zu lesen, weil sonst zu besorgen ist, dafs sie dies niemals lernen würden; denn wenn sie sich einmal mit Schreiben beschäftigen, so haben sie nicht allein weniger Zeit, sich dem Lesen zu widmen, sondern die meisten verlieren auch, wie die Erfahrung lehrt, den Geschmack daran« (Conduite cp. VII, a. 1). Für das Schreiben gibt der Conduite detaillierte Vorschriften, die darauf abzielen die Schüler zu Kalligraphen auszubilden und wahrscheinlich aus dem Lehrsystem »der Schreiblehrer« stammen. Der Lehrer hat nicht an der Tafel vorzuschreiben, sondern kalligraphisch geschriebene Vorschriften, die fromme Sprüche oder praktische Lebensregeln enthalten, zu verwenden. Es werden verschiedene Schriftformen und Zierschriften

gelehrt, für welche die Muster wahrscheinlich auch das »Registre« bot. Als eine besondere Technik sei erwähnt, dafs de la Salle den Anfängern zuerst ein Stäbchen von der Gröfse einer Feder in die Hand gab, an welchem 3 Einschnitte angebracht waren, um die Stellen anzuzeigen, wo die Finger beim Schreiben anzulegen sind. Mit diesem Stäbchen sollen sich die Kinder zu Hause und in der Schule üben, um sich die richtige Feder- und Körperhaltung anzugewöhnen. — Mit dem Schreiben wurde die Orthographie verbunden, auf die grofses Gewicht gelegt wird. Die Schüler werden verhalten nach Diktaten zu schreiben, für welche gegenwärtig ein besonderes Lehrbuch »Orthographische Übungen« besteht. — Aber auch die Aufsatzübungen finden im Schreibunterrichte ihren Platz, und zwar werden hauptsächlich Geschäftsaufsätze geübt. Das »Registre« enthält Musterstücke von Schulverschreibungen, Verträgen, Quittungen, Rechnungen von Handwerkern und Kaufleuten über empfangene und gelieferte Waren, Voranschläge usw. Die Schüler haben diese Stücke zu kopieren und erhalten hierbei Erklärungen über Inhalt und Form und zugleich die Anleitung zur Anfertigung selbständiger Aufsätze dieser Art. Die schwächeren schreiben dann zur Übung die aus dem Registre gelernten Stücke aus dem Gedächtnis nach, während die fähigeren nach gegebenen Daten oder nach eigener Erfindung selbständige Aufsätze den gelernten Mustern nachbilden.

Im Rechnen empfiehlt de la Salle einen rationellen Unterricht. So wenig als die andern Gegenstände darf auch dieser mechanisch betrieben werden. Der Lehrer hat die Schüler durch Fragen zur Aufmerksamkeit anzuhalten und sich zu überzeugen, ob sie ihn verstehen. Die Rechnungen werden gleichzeitig von den Schülern in ihren Heften und von einem an der Tafel gearbeitet. Irrt sich der an der Tafel rechnende, so haben ihn die Schüler aus den Bänken zu korrigieren. Nur dann hat der Lehrer zu reden, wenn kein Schüler den Fehler verbessern oder eine Frage beantworten kann. In diesem Falle hat aber der Lehrer nicht die Lösung zu geben, sondern die Schüler durch Fragen zu leiten, dafs sie sie selbst finden. Zur Erregung gröfseren Interesses soll der Lehrer die Schüler veranlassen, selbst Rechnungsaufgaben zu finden, die dann von den Mitschülern gelöst werden. Ein Hauptmittel um in den genannten Fächern gute Fortschritte zu erzielen ist der erste Wetteifer der Schüler, dessen Pflege behandelt ein eigenes Kapitel der Conduite (cp. XIII). Jede Woche einmal sollen die Schüler nach dem Ergebnis der »Komposition« (d. h. Extemporale, Skription oder Probearbeit) gesetzt werden. Der Übergang (»Wechsel«) aus einer Lernstufe zur höheren geschieht jeden Monat nach einer Prüfung aus allen Lektionen. Endlich soll der Wetteifer durch die schon oben erwähnten Belohnungen angespornt werden. »Kein Mittel soll vernachlässigt werden, um den Wetteifer unter den Schülern zu erwecken, der jedoch nicht in Eifersucht oder in Hochmut ausarten darf.«

Neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen bildete auch der Gesang einen wichtigen Gegenstand des Elementarunterrichts in den Brüderschulen. De la Salle hatte die Vorliebe für Musik im väterlichen Hause erworben, wo sie eifrig gepflegt wurde. Darum legte er auch in den Schulen auf den Gesang grofses Gewicht. Natürlich wurden nur geistliche und zumeist Kirchenlieder vor- und nachgesungen. Es geschah das mit grofser Sorgfalt, so dafs schon zu seiner Zeit die Schulen der Brüder sich in dieser Richtung eines besonderen Rufes erfreuten.

Weil de la Salle das Ziel vorschwebte, die Kinder des Volkes fürs praktische Leben auszubilden, führte er auch in manchen Schulen das Zeichnen und die Handarbeit als Lehrgegenstand ein. Hierüber erliefs er keine besonderen Vorschriften; doch scheint es, dafs im Lehrplane dieser Gegenstände die Rücksicht auf den Bedarf des Handwerkers vorwaltete; speziell ist bezüglich der Handarbeit bekannt, dafs den Schülern die Fertigkeiten einzelner Handwerke beigebracht wurden, und dafs zu diesem Zweck an den Anstalten der Brüder besondere Handwerkstätten bestanden. Die Schulen der Brüder in Frankreich wiesen bis in die Gegenwart eine rationelle und intensive Pflege des Zeichnens und der Handarbeit auf. Die Weltausstellung in Wien (1873) zeigte die schönen Erfolge,

welche sie mit ihren Schülern im Zeichnen durch Pflege des Massenunterrichts erreichten, auf der Weltausstellung zu Paris (1889) nahmen die Arbeiten, welche ihre Schüler in Pappe, Holz und selbst Eisen angefertigt hatten, einen hervorragenden Platz ein, die Pariser Weltausstellung im Jahre 1900 verlieh den Brüdern der christlichen Schulen auch für ihre Leistungen auf diesem Gebiete verschiedene Auszeichnungen.

Dafs de la Salle in den höhern Schulen und in den Pensionaten aber auch den Unterricht in den Realien einführte, wurde bereits erwähnt, doch ist aufser den Gegenständen nichts Genaueres über deren Betrieb bekannt. Nur läfst der Umstand, dafs in St. Yon ein botanischer Garten und ein physikalisches Kabinett bestand, schliefsen, dafs beim Unterrichte in der Naturgeschichte und der Naturlehre der Anschaulichkeit Rechnung getragen wurde. Heutzutage haben die Brüder in ihren Anstalten die vom Staate vorgeschriebenen Lehrpläne eingeführt und sind bemüht, sich den Fortschritten in der Technik und Methodik den einzelnen Fächern anzuschliefsen. Zahlreiche Lehrbücher und Lehrmittel sind in ihren Kreisen geschaffen. Der Katalog der Generalprokuratur vom Jahre 1897 führt 18 Werke für die Schullektüre, 16 für Schönschrift, 7 für Biblische- und Kirchengeschichte, 37 für Sprachlehre, 12 für Geschichte, 24 für Geographie, 49 für Mathematik, 10 für Naturwissenschaften und 3 für den Taubstummenunterricht an, die von Brüdern verfafst wurden. Namentlich verdient hervorgehoben zu werden, dafs sie in Frankreich zuerst in der Heimatskunde und Geographie nach dem Muster der deutschen Methodiker den konzentrischen Lehrgang und die zeichnende Methode einführten und die ersten hierfür erforderlichen Kartenwerke schufen, was ihnen bei der internationalen geographischen Ausstellung zu Anvers (1871) und bei den Weltausstellungen zu Wien (1873) und zu Paris (1875) die Anerkennung der französischen Berichterstatter, des um den geographischen Unterricht hochverdienten Levasseur und des Generalinspektors des Volksschulwesens Buisson, erwarb.

Erwägt man, welchen Fortschritt de la Salle speziell auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts herbeigeführt hat, und wie viele der von ihm gegründeten Schulbrüder in allen Teilen der Erde nach dem Vorbilde ihres Stifters besonders im Elementarunterrichte wirken, so mufs man ihn wohl als einen der bedeutendsten und einflufsreichsten Pädagogen bezeichnen. Unwillkürlich erinnert er in seiner Tätigkeit und in seinen Reformen an seinen jüngern Zeitgenossen Herm. Aug. Francke. Beide wandten ihre Fürsorge in erster Linie den Kindern der Armen und besonders den Waisen zu; beide schufen zuerst Schulen zur Heranbildung von geeigneten Lehrern; beiden schwebt als Hauptziel die Erziehung zur christlichen Frömmigkeit vor, weshalb ein Übermafs von Andachtsübungen und religiösen Unterweisungen in ihren Lehrplänen Platz findet. Daneben ist ihr Streben auch darauf gerichtet, die Jugend fürs praktische Leben zu erziehen, weshalb wie in Halle so auch bei den Schulbrüdern die Handarbeit und der Unterricht in den Realien, letzterer mit Hilfe von Anschauungsmitteln, betrieben wird.

V. Andere Kongregationen. Nach dem Muster der Schulbrüder entstanden andere Kongregationen, die den Jugendunterricht als ihre Aufgabe betrachten. In Frankreich gab es bis zum Kulturkampfgesetz von 1904 22 solcher Kongregationen, die vom Staate anerkannt waren und das Recht besafsen, öffentliche Schulen unter den vom Staate für diese festgestellten Bedingungen zu halten.

In Österreich haben aufser den Schulbrüdern de la Salles noch die Schulbrüder Mariae oder die Marianer Niederlassungen. Sie wurden als »Gesellschaft Mariae« von Abbé Wilh. Chaminade in Bordeaux 1817 begründet und vom Papste 1865 als Kongregation bestätigt. Ihr Zweck ist unter anderem auch der Unterricht in der Erziehung der Jugend, die Leitung von Waisenanstalten, Ackerbauschulen u. dergl. Ihr Mutterhaus ist in der Diözese Lyon (zu St. Genis-Laval). Die zahlreichsten Niederlassungen besafsen sie in Frankreich, aufserdem sind sie über Belgien, Spanien, England und vor allen über die Universitäten Nordamerikas verbreitet, wo sie allein 30 Anstalten inne haben. In Österreich leiten sie zwei Volksschulen des katholischen Schulvereins in Wien und eine Volks-

schule mit Convict (für Söhne adeliger und bürgerlicher Familien) in Graz.

Literatur: J. B. Blain, La vie du venerable Serviteur de Dieu Jean Baptiste de la Salle. Rouen 1733, Neuauflage: Lembecq-lez-Hal 1889. — (Frère Lucard) Vie du venerable Jean Baptiste de la Salle. 2. Aufl., 2 Bde. Paris 1876. — A. Delaire, H. Jean Baptiste de la Salle. Paris 1900 (Collection »Les Saints«). — Fr. K. J. Knecht, Der ehrwürdige Joh. Bapt. de la Salle und das Institut der christlichen Brüder. Freiburg i. B. 1879. — Ferdinand Speil, Der heil. Johannes Baptista de la Salle und seine Stiftung. Kaufbeuren 1906. — Fr. Bernardin Dillinger, Der heil. Johann Baptist de la Salle als Pädagog. Dülmen 1906. — Conduite des écoles chretiennes. Avignon 1720. Regeln und Konstitutionen der christlichen Schulen. Autorisierte Übersetzung. Wien 1888. L'exposition de la Doctrine chretienne, 3 Bde. Paris 1893 bis 1895. — F. Buisson, Dictionnaire de Pédagogie I. Paris 1882, p. 477—480 u. 1109—1115 u. II. Paris 1887, p. 1514—1523. — K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens, 2. Aufl., VII. Bd. Leipzig 1886, p. 253—291. — Wetzer u. Welte, Kirchenlexikon. 2. Aufl. X. Bd. Freiburg i. B. 1897, p. 1955—1974 u. Heimbucher, Die Orden u. Kongregationen der katholischen Kirche. II. Bd. Paderborn 1897, p. 418.

Wien. E. Hannak † (Franz Xav. Thalhofer).

Schulbücher

s. Bücher und Hefte

Schulbürokratie

1. Definition. 2. Allgemeine Kennzeichen der Bürokratie. 3. Entstehungsgeschichte und hauptsächliche Erscheinungsformen der Schulbürokratie in Deutschland. 4. Vorschläge zur Abhilfe.

1. Definition. Bürokratie ist dem allgemein angenommenen Sprachgebrauche nach das unerwünscht starke Hervortreten des Schreibstuben- und Kanzleigeistes in irgend einem Gebiete der Regierung oder Verwaltung eines Landes; Schulbürokratie ist also dieselbe Erscheinung, auf das Gebiet des Schulwesens beschränkt. Sie ist das Eingreifen des Verwaltungsbeamten in die Sphäre des Pädagogen, das Hineintragen politischer und polizeilicher Gesichtspunkte in jene. Welches ist nun das Wesen jenes Kanzleigeistes? Es ergibt sich aus dem in jeder Kanzlei natürlichen Streben, zum Zwecke leichterer Übersicht und gleichmäſsigen Verfahrens alle vorkommenden Fälle möglichst in bestimmte Klassen und in ein bestehendes, bewährtes Schema einzuordnen, wobei dann bisweilen das Muster des Prokrustes befolgt werden muſs; es wird also dort mehr auf Ordnung als auf Selbständigkeit, mehr auf schematische Genauigkeit als auf tiefgründiges Verständnis, mehr auf Übersichtlichkeit und formelhafte Ausprägung immer wiederkehrender Gedanken als auf Originalität Wert gelegt. Dies hängt zum Teil damit zusammen, daſs alles, was zur Erledigung kommt, schriftlich bearbeitet werden muſs; Akten, Listen und Kanzleizeichen sind die notwendigen Begleiterscheinungen eines solchen Betriebes, und was sich nicht in eine Rubrik einordnen und nach einem Schema bearbeiten läſst, wird von vornherein als unbequemer Eindringling empfunden und am liebsten ganz ignoriert. Es bedarf nun freilich keines Beweises, daſs ein groſser Verwaltungskörper eines gewissen bürokratischen Zuschnitts nicht entraten kann; es darf sogar willig zugegeben werden, daſs in ihm — eine verständige Anlage vorausgesetzt — wertvolle Garantien gegen planlose Willkür und gegen das schädliche Breitmachen allzu starker Temperamente liegen können; es wird hier also nur zu untersuchen sein, wieweit im Schulwesen von Bürokratie und Bürokratismus geredet werden kann, welche Gefahren darin liegen und welche Maſsregeln dagegen zu empfehlen sind.

2. Allgemeine Kennzeichen der Bürokratie. Zunächst sollen aber noch einige allgemeine Kennzeichen des bürokratischen Wesens erörtert werden, die sich dann ohne weiteres auch als Kennzeichen des Schulbürokratismus wiederfinden lassen werden. Das vom Staat und der Staatsverwaltung oft gebrauchte Bild eines Körpers kann uns hierfür einen Fingerzeig geben: der Körper ist eine Einheit insofern, als seine einzelnen Organe von gewissen Zentren aus ernährt und zu ihrer besonderen Funktion befähigt werden, und insofern, als andrerseits diese Zentren sich nur betätigen können dadurch, daſs jene Organe sie richtig und regelmäſsig bedienen. In jenem Vergleiche liegt also ausgesprochen, daſs die Staatsverwaltung eine Einheit mit einem oder mehreren Zentren sein will, daſs von diesen Zentren den einzelnen Ver-

waltungsgebieten die Weisungen für ihre Betätigung zugehen und daſs diesen Gebieten demgemäſs eine grundsätzliche Abhängigkeit gegenüber ihrem Zentrum eigen sein soll. Noch schärfer wird dieser Grundsatz der Abhängigkeit veranschaulicht durch das Bild von der Verwaltungsmaschine; denn noch besser als bei einem lebendigen Körper (dessen Funktionsgesetze sich zum Teil doch nur vermuten und erschlieſsen lassen) läſst sich bei der künstlich nach vorher festgestelltem Plane gebauten Maschine für jedes einzelne Rädchen, für jedes Ventil und jede Kolbenstange die Art, das Maſs und die Dauer der Arbeit festsetzen, vorausberechnen und daher auch kontrollieren. Es ist klar, daſs eine auch nur annähernd vollständige Verwirklichung dieses Ideals, die Verwaltung eines Staates nach dem Vorbilde einer Maschine funktionieren zu sehen, nur unter absichtlicher Unterbindung und Verkümmerung wertvoller Kräfte in den beteiligten Organen möglich ist. Denn die Organe der »Staatsmaschine« sind ja doch eben Menschen, und Menschen haben die Aufgabe und das Recht, Persönlichkeiten zu sein. Die Erwägung dieses einzigen Momentes genügt, um zu begreifen, wie schwierig es ist, die Verwaltung eines Staates dem Betriebe einer Maschine ähnlich zu gestalten, und welche Gefahren für den Staatsbetrieb aus einer bis ins einzelne nach dem Ideal einer Maschine bürokratisch geregelten Staatsverwaltung sich ergeben müssen.

Ein solcher Betrieb, der den einzelnen grundsätzlich nur als ein mit ganz bestimmten Aufgaben, Rechten und Verantwortungen ausgestattetes Glied auffaſst, bringt zunächst eine genaue Abgrenzung der Kompetenzen mit sich, die dann notwendig eine groſse Unselbständigkeit nach »oben« hin zur Folge hat. Denn wenn der einzelne Beamte die Überzeugung hat, daſs seine Leistungen um so höher bewertet werden, je mehr sie nur getreue Ausführungen der ihm von seinen Vorgesetzten erteilten Weisungen sind, so muſs es für ihn selbstverständlich sein, die »Intentionen« der ihm übergeordneten Organe unter möglichst vollständiger Ausschaltung der eigenen Persönlichkeit zu befolgen und in seinem eigenen Geltungsbereich zur Durchführung zu bringen; wenn aber nun der in solcher Weise gewaltsam oder freiwillig komprimierte Wille sich ein Ventil schafft, indem derselbe Beamte seinen Untergebenen gegenüber den Herrn oder gar ein wenig den Herrgott spielt, so ist dies eine immerhin begreifliche Erscheinung. Notwendig ist sie allerdings nicht; und wenn man in bitterer Satire zur Veranschaulichung des bürokratischen Verhältnisses zwischen Vorgesetztem und Untergebenem das Bild vom Radfahrer gebraucht hat, der nach oben einen krummen Buckel macht und zugleich beständig nach unten tritt, so ist damit hoffentlich nur eine widerliche Ausnahmeerscheinung gekennzeichnet, die nicht zum Wesen des bürokratischen Betriebes zu gehören braucht. Zum Wesen der Bürokratie gehört aber notwendig eine gewisse Starrheit und Schwerfälligkeit, ein Festhalten an mehr oder weniger bewährten Überlieferungen, ein Widerstreben gegen Neuerungen und eine absichtliche Schwerhörigkeit gegenüber Reformvorschlägen. Und diese Hochschätzung des Herkommens innerhalb der eigenen Sphäre ist durchaus vereinbar mit Blindheit und Rücksichtslosigkeit gegenüber dem historisch Gewordenen in einer fremden Sphäre, die etwa durch die Wechselfälle der Geschichte in Abhängigkeit von jener geraten ist. Denn wenn z. B. in den durch Erbfall oder Eroberung einem Staate angegliederten neuen Landesteilen nun einfach das Verwaltungsschema des gegenwärtig herrschenden Staates zur Geltung kommt, so werden die unteren Verwaltungsorgane infolge ihrer bürokratischen Erziehung oft nicht die Selbständigkeit und den Mut haben, auf eigene Faust den besonderen Verhältnissen Rechnung zu tragen, und werden sich von der Zentralstelle Weisungen erbitten; diese aber werden oft schädlich wirken, weil sie ohne genügende Kenntnis jener historisch begründeten Besonderheiten erteilt werden, da man »am grünen Tische« im Interesse des Autoritätsnimbus nicht wagt, die eigene Unsicherheit in der Beurteilung der Sachlage einzugestehen oder die untergebenen Organe mit besonderen Machtvollkommenheiten auszustatten. Als Beispiel hierfür könnte man — zum Teil auch gleich für das Gebiet des Schulwesens — auf die ehemals polnischen Gebiete des preuſsischen Staates und auf Elsaſs-Lothringen

hinweisen, wobei natürlich keineswegs verkannt werden soll, wie ungeheure Schwierigkeiten gerade in diesen Ländern sich auch der weisesten Verwaltung und selbst dem von bürokratischer Tradition völlig ungetrübten Blick darbieten. Ein klassisches Beispiel für die Mängel und Gefahren des Bürokratismus werden ferner — voraussichtlich noch lange — die deutschen Kolonien bilden können, denn nichts ist natürlich unfruchtbarer und unter Umständen gefährlicher, als Völkern, die entweder gar keine oder eine ganz eigenartige Kultur haben, von heute auf morgen durch einen Federstrich die Segnungen der Kultur des Herrenvolkes aufdrängen zu wollen und von dem zum Gegenstande der Kolonisation ausersehenen Volke von vornherein eine unbedingte Anerkennung dieser Kultur und eine blinde Unterwerfung unter den Willen ihrer amtlichen Vertreter zu erwarten.

3. Die Schulbürokratie. Wenn wir nun zu der Frage übergehen, inwiefern sich auf dem Gebiete des Schulwesens von Bürokratie reden läſst und inwieweit diese notwendig und unvermeidlich oder entbehrlich und schädlich ist, so empfiehlt es sich, erst durch einen kurzen geschichtlichen Rückblick sich von der Entwicklung und dem heutigen Stande der Dinge, soweit die Schulbürokratie in Frage kommt, Rechenschaft zu geben. Wir beschränken uns dabei auf Deutschland*).

a) Zur Entstehungsgeschichte der Schulbürokratie in Deutschland. Als die Geburtsstunde des Schulbürokratismus in Deutschland könnte man die bezeichnen, in der Luther sein Sendschreiben »an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes« ergehen lieſs, »daſs sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen«. Denn wenn dabei auch in erster Linie der Wunsch maſsgebend war, dem Volke in weitestem Umfange einen Unterricht in der christlichen Lehre zu verschaffen, so waren hier doch zugleich Forderungen für die Unterweisung im weltlichen Wissen mit der deutlichen Absicht ausgesprochen, die Unabhängigkeit des Staates von der Kirche zu fördern und den Staat grundsätzlich als Schulherrn anzuerkennen. Wurde dem Staate*) so das Recht und die Pflicht zuerkannt, die Gründung und Verwaltung von Schulen in die Hand zu nehmen, so fiel ihm damit auch die Aufgabe zu, Umfang und Inhalt des schulmäſsigen Betriebes zu bestimmen und die Lehrpersonen zu ernennen; ja, im »Sermon, daſs man die Kinder zur Schule halten solle« wurde sogar der Obrigkeit schon das Recht zum Schulzwange zugesprochen,**) und wenn Bugenhagen bereits in der Hamburger Kirchenordnung von 1529 die »Winkelschulen« bekämpfte, so lag auch darin das Prinzip der Staatsschule ausgedrückt. Seine Verwirklichung lieſs freilich noch lange auf sich warten. Es bedurfte der Aufklärungszeit mit ihrem Vernunftkultus, um die ernste Mahnung zur Verbreitung einer allgemeinen Volksbildung ein stärkeres Echo finden zu lassen und zugleich die gelehrte Bildung allmählich aus den Fesseln der Kirche zu lösen. Der aufgeklärte Despotismus sah die Förderung des Bildungswesens als eine seiner vornehmsten Aufgaben an, beanspruchte aber auch zugleich das Recht, sich nicht dreinreden zu lassen, wenn er den Samen der Bildung nach seinem Gutdünken ausstreute; doch war es eine wertvolle Folge einer Lieblingsidee der Aufklärungszeit, daſs die allgemeine Schulpflicht immer aufs neue eingeschärft wurde, denn es sollte eben alles, was Menschenantlitz trug, an den Segnungen der Aufklärung teilhaben. Und damit endlich ein eigentlicher Lehrerstand entstünde und es den Lehrern nicht an der richtigen Fortbildung fehle, wurden seit ca. 1750 vielfach Seminarien eingerichtet. Hinter den Forderungen des preuſsischen Generallandschulreglements (1763) blieb freilich die Ausführung weit zurück; aber die Ein-

*) Analogien für andere Länder, z. B. für Frankreich, sind leicht herzustellen.

*) Zwar wendet sich L. nicht an den Staat, sondern an die Stadtgemeinden, aber sie waren unter den gegebenen Verhältnissen für ihn die Repräsentanten der Staatsidee. Daſs die Idee der Staatsschule in der geraden Linie seiner Anregungen lag und auf Verwirklichung hindrängte, zeigte sich bald darin, daſs im 16. Jahrh. in den verschiedenen protestantischen Ländern Landes- oder Fürstenschulen entstanden.

**) »Denn sie ist wahrlich schuldig, die Ämter und Stände zu erhalten, daſs Prediger, Juristen. Pfarrherren, Schreiber, Ärzte, Schulmeister u. dergl. bleiben, denn man kann derer nicht entbehren.«

setzung des Oberschulkollegiums in Preufsen (1787), der Erlafs einer allgemeinen Schulordnung in Österreich (1774) und die energischen Verbote der Winkelschulen in allen Schulordnungen jener Zeit lassen erkennen, dafs die Staaten deutscher Zunge sich einerseits von der Kirche ihr Hoheitsrecht nicht mehr rauben lassen, andrerseits wildwachsenden Schöfslingen am Baume des Schulwesens das Daseinsrecht völlig entziehen wollten. Im Beginn des 19. Jahrhunderts hatte dabei Preufsen, das mehr und mehr im Schulwesen tonangebend wurde, allerdings das Bewufstsein für sich, einer guten Sache mit den besten Mitteln zu dienen. Denn die Veranstaltungen, durch die hier dem Staate die Leitung der Schule für immer in die Hand gelegt werden sollte (Schaffung einer besonderen Unterrichtsabteilung im Ministerium des Innern 1808, eines eigenen Kultusministeriums 1817, Vorschriften über Lehrer- und Schülerprüfungen und Schullehrpläne), gingen von der oft ausgesprochenen Absicht aus, durch eine weitherzige Verwertung der Pestalozzischen Ideen die Wunden des Krieges zu heilen, die Schmach der Knechtschaft vergessen zu machen und den Aufschwung der Geister für eine allseitige Hebung der Bildung auszunutzen. Aber der »Reif in der Frühlingsnacht« blieb nicht aus. Die starke Bevorzugung »heidnischer« oder »materialistischer« Bildungsstoffe in den höheren Schulen erregte Bedenken, und die revolutionäre Bewegung des Jahres 1848 wurde zum grofsen Teil dem Umstande zur Last gelegt, dafs die niederen Stände in der Volksschule mit schädlichen Bildungsstoffen gefüttert und die Volksschullehrer in den Seminarien nicht genügend mit konservativ-kirchlichem Geiste erfüllt worden seien. Während aber die Bildungsziele der höheren Schulen im ganzen von der Reaktion doch ziemlich unangetastet blieben, wurde und blieb die Volksschule mit ihrem Lehrplane ein politisches Streitobjekt, denn die Frage nach dem Anteil der Kirche an der Schulaufsicht, nach der Wahrung oder Vermischung der konfessionellen Unterschiede, nach der Möglichkeit einer Bekämpfung der sozialdemokratischen Ideen durch die Schule waren zu wichtige Dinge, als dafs die verschiedenen Faktoren des öffentlichen Lebens, zumal seit der Einrichtung der Parlamente, nicht immer wieder ihren Einflufs hätten in die Wagschale werfen sollen. Für die Interessen des Staates schien es dabei am nützlichsten, wenn die Lehrer mehr und mehr zu Staatsbeamten gemacht würden, die durch ihren Diensteid und durch Disziplinargesetze zu gefügigen Werkzeugen des Staates würden und auch in ihren aufserdienstlichen Beziehungen der Kontrolle und den Vorschriften des Staates unterworfen werden könnten. Demgegenüber entwickelte sich bei der fortschreitenden Demokratisierung der Anschauungen und der immer mehr sich entfaltenden Anteilnahme am politischen Leben auf seiten der Lehrer, besonders der Volksschullehrer, das Bestreben, einen möglichst weitgehenden Einflufs auf die Schulverwaltung und die Leitung der inneren Angelegenheiten der Schule zu erobern und sowohl die Vorbildung für den Beruf wie die wirtschaftliche Lage gegenüber den hemmenden Einflüssen der staatlichen Behörden auf ein höheres Niveau zu erheben. Die Kämpfe auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, die ebenfalls das ganze letzte Jahrhundert erfüllen und erst seit der im Jahre 1900 ausgesprochenen Gleichwertigkeit der drei Arten neunstufiger höherer Lehranstalten zu einem Waffenstillstande gelangt sind, haben gröfstenteils andere Anlässe gehabt: hier handelte es sich weniger um das Aufsichtsrecht des Staates und um das Mafs des kirchlichen Einflusses, denn dieser letztere wurde hier kaum noch mit Energie beansprucht; vielmehr galt es, das Monopol der Gymnasien, die früher die einzige Vorbereitung zu den gelehrten Berufen und zu den höheren Staatsämtern boten, zu brechen, um den realistischen Bildungsanstalten eine durch die gehörige Anzahl von Berechtigungen gesicherte Existenz zu erkämpfen. Bei diesen Kämpfen zeigten sich vielfach die Vertreter des Gymnasialmonopols päpstlicher als der Papst, d. h. sie suchten das zeitweilige Entgegenkommen der Schulbehörden gegenüber den Realanstalten zu hintertreiben und die modernen Bildungselemente als minderwertig und für höhere Studien ungeeignet zu verdächtigen. Unbestritten blieb dabei das Recht des Staates, die Lehrverfassung auch den zahlreichen höheren Kommunalschulen vorzuschreiben und ihre

Durchführung zu kontrollieren, und dieses Aufsichtsrecht wurde auch über die Privatschulen, ohne Auflehnung zu finden, ausgeübt.*) Allerdings wurde dabei sehr oft bedauert, dafs die eigentlich mafsgebenden Stellen der Schulverwaltung in Deutschland, besonders aber in Preufsen, immer noch in den Händen von Juristen liegen und dafs gerade dadurch eine bürokratische Behandlung wichtiger Fragen des inneren Schulbetriebes nicht zu vermeiden sei. In neuester Zeit ist es sogar vielfach zu einem offenen Widerspruch gegen das Prinzip der Staatsschule gekommen: in Kreisen, die ein gewisses Mafs von Sachverständnis für sich in Anspruch nehmen können, ist der Vorwurf erhoben worden, das Berechtigungswesen der höheren Schulen mache diese ganz und gar zu Lernschulen, verschulde die Vernachlässigung der eigentlichen erzieherischen Aufgaben, zerstöre die Freudigkeit der Arbeit, führe zur Verstandesdressur und zur Verkümmerung wichtiger Anlagen des Menschen, — kurz, die Staatsschule sei — vor allem in der bisherigen Form des Gymnasiums — dank bürokratischer Bevormundung dem Bankerott nahe, wenigstens soweit sie noch Erziehungsschule sein wolle. Wieweit hier wirklich berechtigte Bedenken vorliegen, mag aus der nun folgenden Erörterung erschlossen werden.

b) Die einzelnen Erscheinungsformen des Schulbürokratismus. Es hat, solange es Schulen gibt, wohl noch niemand bestritten, dafs der Unterricht, der sich an Unmündige richtet, zugleich auch immer irgendwie eine erzieherische Tätigkeit in sich schliefsen wird und soll. Diese letztere wird um so wirksamer sein, je mehr der Lehrer seine ganze Persönlichkeit dem Inhalt seines Unterrichts- und Erziehungsprogramms aufprägen darf, je genauer er seinen Zögling kennt und je weniger fremde Einflüsse auf diesen einwirken. Insofern könnte man als Ideal ein Verhältnis ansehen, wie es früher in dem Hofmeistertum bestanden hat und wie es eine Zeitlang etwa in Herder verkörpert war. Aber es liegt auf der Hand, dafs eine solche Erziehung nur wenigen Begüterten möglich ist, dafs sie ferner einen idealen Erzieher voraussetzt und dafs sie alle die wertvollen Momente vermissen läfst, die in der gemeinsamen Erziehung Gleichaltriger durch verschiedene Persönlichkeiten gegeben sind. Wenn also die Frage, ob Einzel- oder Massenerziehung vorzuziehen sei, längst zu Gunsten der letzteren entschieden ist, wenn es ferner heute als selbstverständlich gelten mufs, dafs in der vom Staate eingerichteten oder überwachten Schule auch der Staat die Vorbildung der Lehrer prüfen, die Lehrziele festsetzen und durch seine Räte, Inspektoren und Schulleiter die Leistungen kontrollieren darf, so bleibt es doch nach wie vor eine ebenso selbstverständliche Forderung, dafs die Persönlichkeit des Lehrers dem Schüler als das entscheidende Vorbild gegenübertreten und die Autorität des Lehrers jenem für sein Tun und Lassen als bindendes Gesetz erscheinen sollte. Andrerseits ist es ebenso notwendig, dafs in einem gröfseren Schulorganismus, wo verschiedene, manchmal ganz unvereinbare Persönlichkeiten gleichzeitig an demselben Schüler ihre Tätigkeit ausüben, diesem letzteren das Recht gewahrt bleiben mufs, sich in der Form einer bescheidenen Beschwerde bei dem Klassenlehrer oder dem Leiter der Anstalt entweder selbst oder durch Vermittlung seiner Eltern Genugtuung oder Rat zu verschaffen. Dies ist nun ein Gebiet, auf dem bürokratische Naturen die schwersten Fehler zu begehen vermögen. Entweder sieht der Lehrer in dem Schüler allzusehr seinen Untergebenen, betrachtet eine noch so berechtigte Beschwerde, die dieser in seiner Not an der gegebenen Stelle anbringt, als eine Ungehörigkeit, einen Mangel an Disziplin und läfst den Schüler bei der nächsten günstigen Gelegenheit seine Autorität nur um so schärfer spüren; oder der Leiter der Anstalt begeht die im Interesse der Erziehung noch weit bedauerlichere Unvorsichtigkeit, die Gröfse seiner Machtvollkommenheit allzu deutlich zum Ausdruck zu bringen und das Ansehen des Lehrers vielleicht für immer zu erschüttern. Es ist ja ganz unzweifelhaft die schwierigste Aufgabe, die dem Schulleiter in einem solchen Falle erwächst, eine Aufgabe, die um so schwerer zu lösen ist, je gröfser seine Arbeitslast

*) Im polnischen Sprachgebiete freilich suchte man die Weisungen der Aufsichtsbehörde oft zu umgehen oder ignorierte sie zeitweise völlig.

ist und je weniger er die Persönlichkeiten seiner zahlreichen Lehrer und seiner oft nach vielen Hunderten zählenden Schüler kennt; und es ist ja ganz gewifs nicht zu leugnen, dafs die Fälle zahlreich genug sind, wo das Recht nicht auf der Seite des Lehrers liegt. Aber es wird vor allem davor zu warnen sein, dafs der Schulleiter jemals die Schüler merken lasse, wieweit seine Allmacht reicht, wie starke Repressalien er gegen die Lehrer anzuwenden vermag und wie sehr auch er schliefslich in seinem Urteil manchmal von Sympathien und Antipathien abhängig ist. Aus diesem Grunde wäre es zu wünschen, dafs die Sparsamkeit — eins der schlimmsten Übel aller bürokratischen Betriebe — minder grofs würde, damit an die Stelle der Riesenschulen, wie sie besonders die grofsen Städte besitzen, wieder kleinere Anstalten treten könnten; in diesen könnte und müfste der Schulleiter ein häufiger Gast in den Klassen sein, so dafs sein Erscheinen nicht als ein schreckenerregendes Ereignis (heute meist als Anzeichen einer der gefürchteten Versetzungsprüfungen) zu wirken brauchte. Ebenso müfsten auch die Aufsichtsbezirke der Schulräte und Schulinspektoren bedeutend kleiner und ihre Besuche entsprechend häufiger sein. Dann könnte das fatale Gefühl, das sich der Schüler und mehr noch der Lehrer beim Auftauchen eines solchen Gewaltigen zu bemächtigen pflegt, einer behaglicheren Stimmung Platz machen; jeder könnte freudig sein Bestes leisten und würde dies um so eher vermögen, je mehr der Herr Revisor den gestrengen Herrn Vorgesetzten zu Hause liefse und sich in fleifsigem Zwiegespräch mit den Schülern als echter Kinder- und Menschenfreund offenbarte. Das würde dann im Laufe der Zeit den unschätzbaren Nutzen zeitigen, dafs man die Überflüssigkeit aller Abschlufs- und Reifeprüfungen endlich einsehen lernte. Denn Prüfungen als Abschlufs einer Lern- oder Studienzeit haben ja eigentlich nur da eine Berechtigung und einen vernünftigen Sinn, wo die Lernenden, wie die Studenten unserer Hochschulen, eine grofse Freiheit in der Wahl ihres Studienganges, in der Einteilung ihrer Arbeit und in der Konzentrierung ihrer Kräfte auf spezielle Gebiete besitzen: da sind Prüfungen notwendig, und es mufs dem strebsamen Studenten sogar willkommen sein, einmal in gröfserem Mafsstabe Rechenschaft von seinem Können abzulegen. Aber in der Schule ist ja jeder Tag ein Prüfungstag, und wenn die Klasse nicht zu zahlreich ist, wird ein verständiger Lehrer am Schlusse des Semesters oder Quartals keiner besonderen Vorkehrungen bedürfen, um sein Urteil zu sichern. Am wenigsten zuverlässig kann man aber den heutigen Betrieb der Reifeprüfungen für die Feststellung der geistigen Reife der Schüler nennen; denn abgesehen von den schriftlichen Arbeiten kann bei der Kürze der zu Gebote stehenden Zeit doch meist nur ein ziemlich enges Gebiet abgegrast werden, und es wird dabei in den allermeisten Fällen nicht das Können, sondern das Wissen festgestellt, oder vielmehr die Fähigkeit, unter den denkbar gröfsten psychischen Hemmungen dem Gedächtnis doch noch eine möglichst grofse Fülle von mehr oder minder verstandenen, eigens für diesen Paradezweck zusammengerafften Daten, Zahlen und (meist fremden, nicht eignen) Urteilen abzuringen. Die Reifeprüfungen entsprechen um so weniger dem durch ihren Namen angedeuteten Zwecke, als viele Lehrer sie vor allem als Prüfung ihrer eigenen Tüchtigkeit ansehen (wobei sie übrigens oft durchaus die Auffassung ihrer Vorgesetzten teilen) und nun darauf ausgehen, die Schüler mit möglichst vielen Gedächtnisfragen zu überschütten und sie auf möglichst vielen verschiedenen Feldern herumzuhetzen, damit ein »sicheres Wissen« an den Tag gelegt werde. Dergleichen aber ist viel leichter für Gedächtnismenschen, läfst sich auch viel besser vorbereiten als die zusammenhängende, selbständige Entwicklung eines Problems. So kommt es, dafs besonders die Prüfung in der Religionslehre und in der Geschichte oft geradezu zum Zerrbilde wird, während auffallenderweise die mündliche Prüfung im Deutschen meist mit der Begründung abgelehnt wird, dafs sie nur auf die Wiedergabe eingelernter Urteile über niemals gelesene Schriftsteller hinauslaufen würde. Also gerade da, wo der Prüfling die Fähigkeit, seine Kenntnisse im Zusammenhange zu entwickeln und ein Urteil zu begründen, am besten zeigen könnte, verzichtet man

auf eine Prüfung, — offenbar nur, um Zeit zu sparen. Wieweit diese Prüfungen auf Wiederkäuen von memorierten Zusammenhängen angelegt werden, mag schliefslich daraus ersehen werden, dafs man neuerdings selbst in der Mathematik vielfach die mündliche Prüfung anstellt, ohne dafs überhaupt im ganzen Prüfungszimmer eine Wandtafel zu sehen ist. Würde man darauf verzichten, Lehrer und Schüler an einem solchen »grofsen Tage« aufs Schlachtfeld zu führen, würde man sie lieber häufig bei ihrer täglichen Arbeit besuchen, so könnten die Revisoren ein getreueres, durch Zufälligkeiten weniger gefälschtes Bild von dem Können beider erlangen. Das schlösse keineswegs aus, dafs von Zeit zu Zeit unerwartet auch die schriftlichen Arbeiten der Schüler zur Kontrolle eingefordert würden.

Alles dies würde natürlich ohne eine Vermehrung der Schulräte nicht möglich sein; und die so notwendige Verminderung des Umfanges der Schulen und Klassen würde wiederum eine Vermehrung der Anzahl der Schulleiter und der »Lehrkräfte« (wie man sich bürokratisch ausdrückt) bedingen. Denn die Neigung, riesige Arbeitsgebiete unter die Aufsicht einer Person zu stellen, ist nirgends so sehr vom Übel wie im Schulwesen, wo alles auf die Persönlichkeiten ankommt. Aber an die Stelle der persönlichen Kontrolle treten bei dem Massenbetriebe mehr und mehr die Verfügungen und Anweisungen einerseits, die Berichte und Statistiken andrerseits. Was wird nicht alles durch Verfügungen und Berichte »erledigt«! Selbst die Zahl der in den einzelnen Fächern und auf den verschiedenen Klassenstufen zu liefernden schriftlichen Klassenarbeiten — um nur ein Beispiel zu nennen — ist vorgeschrieben; und selbst wo die gewichtigsten Gründe (wie mehrtägige Erkrankung des Lehrers, ein schulfreier Tag innerhalb der Woche oder eine besonders grofse Schülerzahl) dagegen sprechen, wird der »gewissenhafte« Lehrer es vorziehen, gerade gegen sein Gewissen die fällige Arbeit schreiben zu lassen, um nur ja nicht den Vorwurf der unangebrachten Selbständigkeit auf sich zu laden, denn was er schwarz-weifs-rot besitzt, das kann er jeden Augenblick vorzeigen. Daraus lassen sich ja durch einen kurzen Blick in die Fehlerübersicht am leichtesten die erlangten »Resultate« erkennen. Natürlich fordert der Schulleiter — das wird man zu seiner Entschuldigung annehmen müssen — diese buchstäbliche Befolgung der Bestimmungen nicht als Schultyrann oder aus pädagogischen Erwägungen, sondern um auch seinerseits sich den Rücken zu decken und »im Falle einer Revision« — wie oft hört man diese Wendung! — gesichert zu sein. Denn auch die Schulleiter fühlen sich meist nur als etwas gröfsere Räder in der grofsen Verwaltungsmaschine, und die Zeiten, wo bedeutende Gelehrte oder geniale, tiefblickende Erzieher zur Leitung von Schulen berufen wurden, drohen immer mehr der Vergangenheit anzugehören. Man kann heutzutage jahrelang an einer Schule arbeiten, ohne die pädagogischen Anschauungen und die didaktischen Grundsätze des Leiters der Schule kennen zu lernen; dafür wird man um so häufiger Anlafs finden, ihm zur Aufstellung aller möglichen Listen und Statistiken Material zu liefern. Und bei dem fortwährenden Regeln aller Eventualitäten durch allgemeine Vorschriften, bei dem Schematisieren und Generalisieren tritt nur zu leicht der Fall ein, dafs »Vernunft Unsinn« wird, dafs wohlgemeinte Anweisungen und Ratschläge, starr und buchstabentreu befolgt, weil kategorisch und ohne Einschränkung gegeben, ihren ursprünglichen Zweck verfehlen. So wenn etwa an einer Schule genau vorgeschrieben ist, bei welcher Fehlerzahl eine Arbeit gut, genügend usw. genannt werden mufs, oder wenn bei den Versetzungen ein bestimmter Prozentsatz als »normal« bezeichnet wird und nun durch ängstliches Hin- und Herrechnen und durch manches Opfer der Überzeugung die normale Ziffer erreicht wird; oder wenn in einer andern Schule die jüdischen Schüler gezwungen werden, an den christlichen Wochenandachten teilzunehmen, die katholischen aber mit peinlicher Gewissenhaftigkeit davon ferngehalten werden, blofs weil unglücklicherweise in der Verfügung, auf die man sich beruft, nur von katholischen Schülern die Rede war. Und woher sollen die Anstaltsleiter und die Lehrer den Mut nehmen, die in letzter Zeit von seiten der Schulbehörde öfters ausgegebene Parole,

die Lehrpläne seien mehr eine Richtschnur als eine in allen Einzelheiten bindende Norm, zu befolgen, wenn es z. B. möglich ist, dafs eine eingehend begründete Bitte um Einschränkung der Zahl der schriftlichen Arbeiten auf einer bestimmten Klassenstufe abgewiesen wird, während in dem gleichen Aufsichtsbezirke an einer andern Anstalt mit gleichem Charakter derselbe Brauch längst besteht?

So ist es also ein besonders fühlbares Kennzeichen der Schulbürokratie, dafs einerseits von den Aufsichtsbehörden mehr als nötig die Dinge reglementiert und »generell erledigt« werden, andrerseits die Leiter der Schulen sich viel mehr als früher als Beamte fühlen müssen und sich aus den subalternen Beklemmungen nicht freimachen können. Naturgemäfs behandeln sie dann auch nun wieder ihrerseits ihre Lehrer als Untergebene und schlagen bisweilen einen Ton an, der der Freudigkeit der Berufsarbeit ganz gewifs nicht förderlich ist. Ein solches Verhältnis führt dann entweder zu beständigen Reibungen oder, wo die »Untergebenen« weniger durch Selbstgefühl als durch Vorsicht ausgezeichnet sind, zu einer Unterwürfigkeit und einer unwürdigen Kriecherei, die um so sinnloser ist, als der Direktor seiner ganzen Vorbildung nach doch eigentlich nur ein primus inter pares sein sollte. Aber es gibt ganze Kollegien akademisch gebildeter Lehrer, die ihren Direktor nur im Pluralis maiestatis anreden (»Herr Direktor wollen gestatten«), eine Unsitte, die dann auch bei den Schülern ihren Lehrern gegenüber geduldet wird; und damit das Mafs der Lächerlichkeit voll werde, hüten sich dieselben Lehrer peinlich, einen neugebackenen Professor, den sie seit 10, 20 Jahren täglich »Herr Kollege« nannten, noch mit dieser Vertraulichkeit weiterhin zu — entehren.

Aber das sind alles noch verhältnismäfsig harmlose Nichtigkeiten, die man als unbewufste Nachahmungen militärischer Gepflogenheiten erklären und hinnehmen könnte. Leider aber zeigt sich der subalterne Geist oft auch in Dingen, wo die Überzeugung des Mannes einen freien, rücksichtslosen Ausdruck finden, ja — wenn's not tut — ihm einen Kampf zur Pflicht machen müfste: in politischen und noch mehr in religiösen Dingen. Es ist gewifs kein unbilliges Verlangen, dafs die Lehrer nicht in den Reihen derer stehen sollten, die grundsätzlich die bestehende Staatsordnung bekämpfen; aber damit ist noch keineswegs gesagt, dafs der Lehrer als Beamter verpflichtet sei, es nur mit derjenigen Partei zu halten, die der jeweiligen Regierung am genehmsten ist. Er könnte sonst in die Lage kommen im Laufe einiger Jahrzehnte mehrmals »umzulernen«. Wenn man also den Lehrern die Lust, am politischen Leben teilzunehmen, etwa in Zeiten des Wahlkampfes durch kleinliche Mittel (wie z. B. plötzliche Revision am Morgen nach einer langen Wahlversammlung oder einer Agitationsreise) zu verleiden sucht, so dient man damit nur zu leicht der Sache, die man bekämpfen will. Noch viel mehr Takt und Vorsicht ist in religiösen oder, besser gesagt, in kirchlichen Dingen geboten. In der Schule wird man verlangen müssen, dafs der Lehrer sich nicht zum Fahnenträger des Unglaubens und zum Apostel einer Weltanschauung mache, die im Widerspruche zu dem steht, was die Kinder bei ihm im Unterrichte lernen sollen. Aber weiter darf der Zwang, seine Überzeugung für sich zu behalten, nicht gehen; und wer ehrlich bekennt, dafs er sich mit dem Kirchenglauben zerfallen fühlt, dem sollte man es ersparen, dauernd mit seinem Gewissen im Konflikt stehen zu müssen. Darum sind Veranstaltungen wie gemeinsame Kirchgänge am Reformationstage oder Beaufsichtigung der Schüler im sonntäglichen Gottesdienst oft nur eine neue Gelegenheit für den Schwachen, sich zu ducken und aus Furcht vor Mifsdeutungen unehrlich zu handeln. An einer Schule habe ich die Einrichtung gefunden, dafs am Reformationstage alle Konfirmanden mit den Lehrern zum Abendmahl gingen. Die Feier verlief zwar schön und würdig. Aber entsprach es der Auffassung Luthers, wenn von denjenigen Schülern, welche fernbleiben wollten, eine Bescheinigung des Vaters verlangt wurde? Und wurde diese Bescheinigung wirklich oft gebracht? Gab es viele Väter, denen die Rücksicht auf die Anschauungen des Sohnes (der doch nach der Lehre der Kirche als mündiger Christ behandelt zu werden beanspruchen durfte) höher stand als die Furcht, das Fernbleiben könne ihm bei seinen Lehrern

schaden? Und die Lehrer selbst, — wie sah es in ihnen aus? Trieb sie alle an jenem Tage das aufrichtige religiöse Verlangen an den Altar? — Das religiöse Gebiet ist ja überhaupt das heikelste im ganzen Schulleben. Nicht deshalb, weil es eine volle, freudige Hingabe an die Sache, eine ehrliche Überzeugungstreue fordert. Es wird noch manchen Lehrer geben, der gern und sogar voll Begeisterung zu seinen Schülern von den groſsen Gestalten des Alten und Neuen Testaments reden möchte. Aber auch hier legt bürokratische Engherzigkeit, wenn sie sich in den Dienst einer bestimmten kirchlichen Orthodoxie stellt, ihm harte Fesseln auf. In jedem andern Lehrfache — z. B. in der Physik — würde man es als unverantwortlich empfinden, wenn die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung von vier Jahrhunderten einfach ignoriert und die Schüler ebenso unterrichtet werden müſsten wie etwa die Zeitgenossen Luthers. Im Religionsunterricht aber hält man — zwar nicht explicite, aber implicite — gröſstenteils noch an der alten Inspirationstheorie fest; man läſst sich in der Wahl der Lehrbücher von den kirchlichen Behörden Vorschriften gefallen (wie dies besonders der langjährige Kampf um die Schulbibel zeigt); man miſsachtet die unumstöſslichen Ergebnisse der geschichtlichen Forschung und bringt damit einen unlösbaren Wirrwarr in die Köpfe; durch eine Darstellung der Entwicklung der jüdischen und der christlichen Religion, durch Aufschlüsse über die allmähliche Aufschichtung des Kanons, durch offene Preisgabe oft allzu menschlicher Motive, vor allem aber durch Verzicht auf gewisse Dogmen, deren Gedankeninhalt ohne genaue Kenntnis der antiken und der scholastischen Philosophie doch unverständlich bleibt, würde man der Sache der Religion weit besser dienen. Heute aber besorgt man — und hierin zeigt sich, daſs das Prinzip der Staatsschule doch noch nicht lückenlos herrscht — noch vielfach die Geschäfte einer kirchlichen Minderheit, keineswegs aber der religiös interessierten Kreise der Laienwelt, die sehnsüchtig auf einen Reformator warten, der den unvergänglichen Gehalt des Christentums ihnen in neuen, brauchbaren Formen wieder nahe bringen soll. Die Schwierigkeiten, die das an sich ja begreifliche Verlangen der Kirche, einen Einfluſs auf die Gestaltung des Religionsunterrichtes zu behalten, mit sich bringt, harren noch immer einer befriedigenden Lösung; aber wie wenig es dem Geiste der Zeit entspräche, wenn diese Lösung in einer erneuten Auslieferung der Schule, insbesondere der Volksschule, an die kirchlichen Gewalten bestände, das hat sich neuerdings ja wieder bei den Kämpfen um das Volksschulgesetz und um die Konfessionsschule gezeigt; zum Glück haben die klerikalen Heiſssporne beider Konfessionen kein Hehl daraus gemacht, daſs sie auch das höhere Schulwesen bis hinauf zu den Universitäten zu konfessionalisieren und der kirchlichen Überwachung zu unterwerfen wünschen, so daſs alle Beteiligten — und das ganze Volk ist ja an dieser Frage beteiligt — gewarnt sind und sich für den Entscheidungskampf rüsten können. Denn wer nicht ganz in bürokratischer Kurzsichtigkeit befangen ist, muſs längst erkannt haben, daſs der »Geist des Unglaubens« und die »Auflehnung gegen die bestehende Staatsordnung« sich nicht durch gewaltsames Zurückzwängen der Jugend in alte, seit Jahrhunderten wirkungslos gewordene Anschauungen lahmlegen läſst, die ihre Umgebung nicht mehr teilt und die sie selbst am Tage der Schulentlassung von sich wirft. Und wenn auch nicht zu befürchten ist, daſs — wie es in Bremen geschehen ist — sich die Lehrerwelt für Entfernung alles Religionsunterrichts aus der deutschen Schule ausspräche, so ist doch sicher, daſs der letztere nur dann wieder eine ethische Macht erlangen kann, wenn es den Lehrern überlassen wird, die Auswahl des Stoffes nach pädagogischen Gesichtspunkten zu treffen und die Methode nach psychologischen Rücksichten einzurichten.

Dasselbe gilt von den patriotischen Zielen, denen nach dem Willen der Lehrpläne der Unterricht im Deutschen und in der Geschichte dienen soll. »Begeisterung ist keine Heringsware, die man einpökelt auf viele Jahre«, und so ist es leichter, vom grünen Tische aus zu dekretieren, daſs in den Schülern die Liebe zum Vaterlande erweckt und die Verehrung für das Herrscherhaus genährt werden soll, als dies durch bestimmte Veranstaltungen

oder durch Vorschriften über die Methodik des Unterrichts zu erzielen. Auch hier heifst es wie im Religionsunterricht: Mafs halten! Es war gewifs eine Äufserung schöner Pietät, die zu der Anregung führte, an den Geburts- und Todestagen der beiden ersten Kaiser des neuen Reiches die Schüler auf die Bedeutung des Tages hinzuweisen; aber auch diese Einrichtung kann auf die Dauer, wenn sie in 9—12 Schuljahren viermal jährlich wiederkehrt, leicht ihren Zweck verfehlen, ebenso wie es eine kurzsichtige, echt bürokratische Auffassung ist, wenn man glaubt, durch das Memorieren zahlreicher, oft recht minderwertiger Hohenzollernlieder die Liebe zum Herrscherhause zu befestigen. Wenn die Schule überhaupt etwas tun kann, um die Liebe zum Vaterlande zu pflegen, so wird sie dies mehr aufserhalb ihres gewöhnlichen Betriebes, bei Schulausflügen, bei zwanglosen Wanderungen durch die Heimat, bei Besichtigungen historischer Erinnerungsstätten und durch geeignete, mit Wärme, aber ohne Aufdringlichkeit abgefafste Bibliotheksbücher erreichen. Alles übrige müssen die Eltern tun, und wo sie den Kindern andere Anschauungen predigen, wird die Schule doch nichts ausrichten. Das hat mit erschreckender Deutlichkeit der polnische Schulstreik bewiesen. Zwar hat man es hier mit einem Gegner zu tun, der gar keinen Frieden will und der ein Entgegenkommen der Schulbehörden nur als Signal für neue, weitergehende Forderungen betrachtet hätte; gleichwohl aber mufs man mit Bedauern und Beschämung sich eingestehen, dafs hundert Jahre preufsischen Schulzwanges und preufsischer Schulbürokratie in den polnischen Gebietsteilen mit einem Fiasko abschliefsen, denn der Pole ist durch die ihn nun auszeichnende Zweisprachigkeit für den wirtschaftlichen Kampf in seiner Heimat besser ausgerüstet als der neben ihm lebende Deutsche, er fühlt sich durch die Bundesgenossenschaft seiner Kirche, deren Arme sehr weit reichen, gesichert, er verdankt der Beseitigung des Analphabetismus das wirksamste Mittel, seine Sprache, seine Geschichte, seine Literatur festzuhalten, und er bringt trotzdem der Regierung und der Schule, die ihm die höhere Bildung und das Musterbild geordneter Verhältnisse geboten haben, einen unverhohlenen Hafs entgegen, ja, es ist ihm und dem Beichtstuhl seiner Kirche sogar gelungen, Tausende von Deutschen zu überzeugten Polen zu machen. Es ist heute müfsig, sich in Betrachtungen darüber zu ergehen, ob und wie ein solches Ergebnis hätte vermieden werden können; aber soviel ist gewifs: wenn es möglich gewesen wäre, so hätte es nur durch zweierlei Dinge erreicht werden können, nämlich erstens durch energische Fernhaltung des kirchlichen Einflusses auf die Angelegenheiten der Schule und zweitens durch liebevolles Eingehen auf die Gewohnheiten und seelischen Bedürfnisse der Schulkinder; dabei hätte man den Eltern ruhig die Wahl lassen können, ob sie den Religionsunterricht in deutscher oder in polnischer Sprache vorzögen.

Hat doch die Schule das gröfste Interesse daran, sich mit dem Elternhause in den grundlegenden Fragen und den entscheidenden Zielen ihrer Tätigkeit eins zu wissen und sich darüber mit ihm so oft und so eingehend wie möglich zu verständigen. Aber auch hier ist, wiederum infolge des riesigen Anwachsens der Schulkörper, vielfach ein bürokratisches System zu bemerken, von dem etwas wie ein erkältender Hauch ausgeht. In grofsen Städten ist ja den Lehrern ein Einblick in die häusliche Atmosphäre freilich fast immer unmöglich, und den Eltern der Kinder wiederum fehlt meist die Zeit, sich in direkte Beziehung zu den Lehrern zu setzen. Um so mehr müfste man es nun aber vermeiden, jedes Vorkommnis, das ein wenig gegen die Disziplin verstöfst, oder gar jede Unordnung und jede schlechte Leistung gleich als eine Haupt- und Staatsaktion zu behandeln und dem Vater des Schülers in Form einer »portopflichtigen Dienstsache« zu melden. Denn dergleichen hat doch nur dann den gewünschten Erfolg, wenn alsbald eine persönliche Verständigung möglich ist, damit zu Hause auf den jungen Sünder eingewirkt werden könne. Die Mehrzahl der Vorfälle lohnt aber wohl kaum das Blatt Papier, auf dem sie nach Hause berichtet werden, und wenn man sich immer gegenwärtig halten wollte, dafs man nicht korrekte Beamte, auch keine Musterknaben, sondern leben-

dige, werdende Menschen mit Fehlern und Schwächen, mit jugendlichem Übermut und unruhig stürmendem Blute vor sich hat, so würde mancher »Strafzettel« ungeschrieben bleiben und dieser Abklatsch bürokratisch-polizeilichen Wesens in der Schule keine Stätte finden.

Es ist schliefslich noch auf zwei Punkte hinzuweisen, die eine gewisse Rechtsunsicherheit darstellen und von denen der zweite sogar zur Bildung von Rechtsschutzkommissionen mit juristischen Beiräten geführt hat: nämlich die Gültigkeit der Majoritätsbeschlüsse der Lehrerkonferenzen und die Fälle von Disziplinarvergehen eines Lehrers.

Der heutige Brauch gestattet einem Schulleiter, bei der Konferenz einen Punkt der Tagesordnung, für den er keine Majorität erzielen kann, von dieser abzusetzen und seinen Willen einfach einige Zeit darauf durch Verfügung zum Gesetz zu erheben; er hat bei Versetzungen der Schüler ein Einspruchrecht, von dem er freilich nur ausnahmsweise Gebrauch machen wird; er kann die von einer oder mehreren Seiten gewünschte Eintragung einer Äufserung oder einer Tatsache ins Konferenzprotokoll verweigern. Zwar wird er im Falle eines Einspruches die Unzufriedenen pflichtgemäfs auf ihr Beschwerderecht hinweisen. Aber es besteht die weitverbreitete, durch die Tatsachen vielleicht nicht selten bestätigte Auffassung, dafs die Beschwerde über einen Vorgesetzten dem Beschwerdeführer mehr schade als nütze. Diese Auffassung hat ihre Wurzel offenbar in der Gepflogenheit, dafs der Untergebene — aufser bei Eröffnung eines regelrechten Disziplinarverfahrens — von dem Inhalte oder gar von dem Wortlaute des Berichtes seines Vorgesetzten keinerlei Kenntnis erhält. Ähnlich ist das Verfahren, wenn der Vater eines Schülers über einen Lehrer bei der vorgesetzten Behörde Beschwerde führt. Die Vernehmung des Lehrers durch den Schulleiter wird dann doch meistens mündlich und ohne Zeugen angestellt; darauf berichtet letzterer nach seiner Auffassung über den Tatbestand, und die Behörde entscheidet, ohne dafs der Lehrer den Bericht seines Vorgesetzten zu sehen bekommt. Es wäre demgegenüber vielleicht ganz empfehlenswert, dafs ein gänzlich unbeteiligter Lehrer derselben Anstalt, wenigstens wo es gewünscht wird, der Vernehmung beizuwohnen hätte, und es würde dem Vertrauen in die Sachlichkeit und Unparteilichkeit des Verfahrens nur nützen, wenn dem beklagten Lehrer der Bericht des Schulleiters vorgelegt werden müfste. Es würde ihm damit nur ein Recht zugebilligt, das im gerichtlichen Verfahren jedem Angeklagten längst gesichert ist. Denn wenn schon einmal der Beamtencharakter des Lehrerstandes aus politischen und disziplinaren Gründen den Schulbehörden als wünschenswert erscheint, so müfste auch alles vermieden werden, was auch nur den Schein eines Mifsbrauches der diskretionären Gewalt der Vorgesetzten an sich tragen könnte.

4. Vorschläge zur Abhilfe. Die ungeheuren Vorzüge der Staatsschule lassen sich nicht verkennen und brauchen nicht erst im einzelnen genannt zu werden; aber es darf als bewiesen angesehen werden, dafs aus der Eingliederung des Schulwesens in den komplizierten Verwaltungsapparat des Rechtsstaates doch mancherlei Hemmungen entstehen, die dem wesentlichen Ziele der Schule, der möglichst allseitigen Ausbildung der körperlichen, intellektuellen und ethischen Kräfte der Zöglinge, und der freudigen Hingabe der Lehrer an ihren Beruf schädlich sein können. Es wäre töricht, eine Rückkehr zu den engen Verhältnissen früherer Jahrhunderte für wünschenswert zu erklären, denn der Rückblick in die Geschichte zeigt, dafs im Ganzen der Übergang der Kirchenschule zur Staatsschule einen ungeheuren Fortschritt gebracht hat. Auch der Vorschlag, die Erziehung und den Unterricht ganz in private Hände zu legen, wird nicht ernstlich gemacht werden können, wenn auch zu fordern sein wird, dafs alle Privatanstalten sich eines weitgehenden Entgegenkommens und weitherzigster Duldung und Schonung erfreuen sollten, da in kleinen Betrieben zweifellos die wertvollsten Beobachtungen angestellt und die tiefsten erzieherischen Einwirkungen ermöglicht werden können. Auch die Frage der Berechtigungen braucht hierbei kein Hindernis zu bilden: man hat schon jetzt die Möglichkeit, durch gewissenhafte Schlufsprüfungen und durch Veröffentlichung ihrer Ergebnisse unbrauchbare Elemente auszuscheiden und das Publikum über den Wert

der einzelnen Anstalten, soweit bestimmte Berufsziele in Betracht kommen, zu benachrichtigen. Gegenüber Eltern aber, die keinerlei staatliche Berechtigungsscheine für ihre Kinder erstreben, sollte man das gröfste Entgegenkommen üben und ohne politische oder kirchliche Ängstlichkeit selbst gewagten Neubildungen und Experimenten ruhig zusehen: gerade die gröfsten Pädagogen sind ja gewöhnlich ihre eigenen Wege gegangen und haben abseits von der Heerstrafse das Gold geschürft, das spätere Zeiten dann dankbar in die Scheidemünze des alltäglichen Gebrauches für Durchschnittsbedürfnisse umgeprägt haben.

Wie aber kann die grofse Staatsschule in ihren verschiedenen Formen und Abstufungen von bürokratischen Schäden befreit werden? Das kann, kurz gesagt, nur durch eine grundsätzliche und allseitige Verselbständigung ihres Betriebes geschehen. Die Einsicht, dafs hier die höchsten Werte auf dem Spiele stehen und dafs diese Werte durch schematischen Massenbetrieb gefährdet, durch persönliche Differenzierung gefördert werden, weist den Weg zu Besserung. Die schon mehrfach erwähnte Beseitigung der Riesenschulen und Riesenklassen, die sowohl den einzelnen Lehrer wie besonders den Leiter zur unpersönlichen, unpsychologisch - handwerksmäfsigen Tätigkeit verdammen, wäre ein Haupterfordernis. Natürlich würde dies einen grundsätzlichen Bruch mit aller übel angebrachten Sparsamkeit zur Bedingung haben. Aber wenn eine weit gröfsere Anzahl von Lehrern zu Leitern von Schulen berufen würde (man könnte sogar eine Abwechselung in der Leitung innerhalb eines und desselben Lehrerkollegiums für denkbar und erspriefslich halten), dann würde in ihnen das Bewufstsein ihrer überragenden Machtfülle geringer sein und die Pflicht kollegialen Einvernehmens weniger leicht in Vergessenheit geraten. Die Vermehrung der Schulräte und Inspizienten aus der Zahl der Lehrer heraus würde dem Stande auch äufserlich eine sehr erwünschte Hebung verleihen, und die gröfsere Aussicht, in leitende Stellen einzurücken, würde in manchem den Ehrgeiz und das Bestreben wecken, auch in Fragen der allgemeinen Pädagogik und Didaktik sich ein reicheres Sachverständnis zu verschaffen. Hinzukommen müfste eine Beseitigung der Juristen aus den höchsten Stellen der Schulverwaltung, was zugleich die Schaffung eigener, völlig selbständiger Unterrichtsministerien mit sich bringen würde. Wenn es möglich ist, dafs ein tüchtiger Jurist sich in die Einzelheiten des Schul-, Kirchen-, Steuer- oder Postwesens einarbeitet, so ist es wohl auch denkbar, dafs ein besonders praktischer Schulmann in die Probleme der Schulverwaltung eindringt. Und was die Schulpolitik betrifft, so müfste es mehr und mehr gelingen, diesen Begriff aus den Köpfen überhaupt zu beseitigen und die Schule von dem Schicksal, ein Spielball politischer Interessen zu sein, zu erlösen. Im allgemeinen wird hoffentlich eine Verständigung über die Unterrichtsziele und die leitenden Ideen bei der Erziehung mehr und mehr zu erreichen sein; sie würde sich um so rascher einstellen, je entschiedener man den Gemeinwesen, die sich etwa den Luxus konfessioneller Schulen leisten wollen, auch die Mehrkosten, die daraus erwachsen, zur Last legen würde.

Vieles könnte ohne besonders grofse Kosten geschehen, um die Beweglichkeit und Vielseitigkeit des Betriebes zu erhöhen, ohne dafs dadurch ein hastiges Experimentieren und ein prunkendes Paradewesen oder das Jagen nach dem Rufe, Leiter einer Musteranstalt zu sein, aufzukommen brauchte: abwechselndes gemeinsames Hospitieren der Lehrer eines Kollegiums bei einem aus ihrer Mitte, Abordnung eines einzelnen zum mehrwöchentlichen Studium des Betriebes an einer Anstalt verwandten Charakters, reichere Ausstattung geeigneter Kräfte mit Reisestipendien zur Erweiterung der Fachkenntnisse und zum Studium fremdländischer Unterrichtsbetriebe.*) Vor allem aber müfsten die tüchtigsten Lehrer — ohne Rücksicht auf Rang und Anciennetät — zu ständigen Kommissionen vereinigt werden, die alle inneren Angelegenheiten des Schulbetriebes — Lehrverfassung, Schulbücherfrage u. dergl. — fach- und sachgemäfs zu beraten hätten und deren Beschlüsse auch für die eigentliche staatliche Schul-

*) Die heutigen staatlichen Reisestipendien sind mit Gehaltsabzügen nach einer Skala verbunden, die so verzwickt ist, dafs manchmal fast ein Defizit statt der Unterstützung herauskommt.

verwaltung eine Bedeutung beanspruchen dürften. Ebenso könnten diese Kommissionen den Parlamenten das Material für die Beratung des Schuletats — natürlich ohne bindende Kraft — liefern und ihnen Anregungen und Wünsche, Reformvorschläge und Berichte überreichen. Die Verwaltung der inneren Angelegenheiten durch Fachleute würde eine schädliche Zentralisation und Uniformierung des Unterrichtswesens verhindern können, denn überall würde man die Eigenart der Schulgattungen im eigenen Interesse zu wahren suchen, während andererseits doch das Recht der Bewilligung von Staats- und Gemeindezuschüssen in andern Händen bliebe und einer uferlosen Finanzwirtschaft vorbeugen würde. Vor allem aber müfsten die Lehrpersonen aller Rangstufen dem Bestreben entzogen werden, das aus ihnen mehr und mehr politische Beamte machen will; dann würde die Beförderung in leitende Stellungen weniger von der politischen und kirchlichen Wohlanständigkeit als von der pädagogischen Tüchtigkeit abhängen; und die Anwartschaft darauf müfste wieder mehr durch selbständige Gedanken, weiten und tiefen Blick, Liebe zum Berufe und Begeisterung für die Arbeit an der Jugend erworben werden als durch bürokratische Geschicklichkeit und korrekten Kanzleistil. »Erziehung und Bildung der Jugend«, sagt Friedrich Paulsen (»Das moderne Bildungswesen« in »Kultur der Gegenwart«, Teil I, Abteilung I, S. 82), »ist kein Schablonenwerk; alle tiefere Wirksamkeit beruht hier auf der freien Betätigung höchst persönlicher Kraft. Und auch das ist mit Recht gesagt worden: die Erziehung ist nicht eine Sache der Politiker; die Aufgabe des Politikers und des politischen Beamten liegt in der Gegenwart, er mufs tun, was der Augenblick fordert; die Aufgabe des Erziehers liegt in der Zukunft, er blickt auf das, was kommen will, auf die Idee des Vollkommenen. Wenn es wahr wäre, jenes Wort, dafs, wer die Schule hat, die Zukunft hat, dann dürfte die Schule am wenigsten den Politikern ausgeantwortet werden.«

Literatur: A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 1. Band. 1. Abteilung: Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik. München 1892. 2. Abteilung: Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und Nordamerika. Ebenda 1897. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. 3. Aufl. Braunschweig 1883. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig 1894. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. 2. Aufl. 1896/97. — Schneider u. v. Bremen, Das Volksschulwesen im preufsischen Staate. Berlin 1887. — v. Bremen, Die preufsische Volksschule. Stuttgart u. Berlin 1905. — Zentralblatt für das gesamte Unterrichtswesen in Preufsen. — W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (S. d. Abschn. Schulverfassung im 1. Bd.) Auch das vorliegende Handbuch enthält gelegentlich verwandte Gedanken, so besonders der Artikel von Nohle, das deutsche Knabenschulwesen. Auf die dort angegebene Literatur möchte ich noch besonders hinweisen. — Als heifsblütiger, nur oft übertreibender Bekämpfer des Gymnasialmonopols und des Berechtigungswesens ist zu nennen: L. Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland. Berlin 1902. — Der Deutsche und seine Schule. Ebenda 1905. — Die Erziehung zur Mannhaftigkeit. Ebenda 1906.

Steglitz-Berlin. Willibald Klatt.

Schuldeputationen und Schulvorstände

(Kommunale Schulverwaltung)

1. Wesen, Bedeutung und Stellung. 2. Historisches. 3. Schuldeputationen und Schulvorstände im preufsischen Schulunterhaltungsgesetz vom 28. Juli 1906. 4. Die kommunalen Schulorgane in anderen deutschen Staaten. 5. Die kommunalen Schulorgane im Auslande. 6. Der Ausbau der örtlichen Schulvertretungen.

1. Wesen, Bedeutung und Stellung. Die kommunalen Schulverwaltungsorgane treten unter den verschiedensten Namen auf. Die gangbarsten Bezeichnungen sind: Schuldeputation, Schulkommission, Schulkollegium, Schulvorstand, Ortsschulrat. In den alten Provinzen Preufsens heifsen die städtischen Schulorgane Schuldeputationen, die ländlichen Schulvorstände. Ihre Befugnisse sind äufserst verschieden. Teils ist ihnen eine Beteiligung bei der Verwaltung der inneren und äufseren Schulangelegenheiten (so besonders den Schuldeputationen in den Städten, den Schulvorständen in Nassau), teils nur die äufsere Ordnung des Schulwesens (so den ländlichen Schulvorständen in den meisten alten Provinzen Preufsens, neben denen

dann zuweilen besondere Repräsentanten als Vertreter der Schulsozietäten fungieren), teils daneben die Vertretung der Schulgemeinden (so den Schulvorständen in Hannover) übertragen. Ebenso verschiedenartig ist die Zusammensetzung. Im allgemeinen sind die Ortsvorstände, Gemeindevertretungen, Gemeindeversammlungen vertreten. Neben ihnen fungieren Schulaufsichtsbeamte, Geistliche, soweit sie Lokalschulinspektoren sind, Schullehrer und »des Schulwesens kundige Personen«. Die Bestellung erfolgt bald durch Wahl der Beteiligten, bald durch Ernennung der Behörde. Die Stellung der kommunalen Schulorgane ist, auch bei gesetzlicher Ordnung, dadurch eine widerspruchsvolle und unsichere, daſs sie einerseits als staatliche Aufsichtsorgane, andrerseits als kommunale Verwaltungskörper fungieren. Die Grenze zwischen beiden Funktionen ist schwer zu ziehen. Auch die neuere Gesetzgebung läſst in dieser Hinsicht Unsicherheiten bestehen.

Im übrigen entspricht die Stellung der kommunalen Schulverwaltungsorgane in den einzelnen Staaten der mehr oder weniger weiten Ausdehnung der Selbstverwaltung überhaupt. Da das Schulwesen nach der allgemeinen Auffassung aber eine Angelegenheit des Staates ist und diese Auffassung nicht nur der Kirche, sondern auch den kleineren politischen Gemeinwesen (Provinz, Bezirk, Gemeinde) gegenüber zur Grenzregulierung in Anwendung kommt, so sind die Befugnisse, die der kommunalen Verwaltung zugestanden werden, auf dem Gebiete der Schule wesentlich geringer als auf anderen Gebieten, was auch darin zum Ausdruck kommt, daſs die Mitglieder der kommunalen Schulorgane zumeist der staatlichen Bestätigung bedürfen, während dies bei den Mitgliedern anderer kommunaler Verwaltungskörper viel häufiger nicht der Fall ist. Inwieweit die Durchführung der Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete ein Vorteil oder ein Nachteil für die Entwicklung des Schulwesens ist, hängt von dem Interesse ab, das die betreffenden Gemeindeorgane für das Schulwesen haben. In ländlichen Gemeinden ist eine Entwicklung der Volksschule nur unter stärkerer Mitwirkung der staatlichen Behörden denkbar, während in den Städten die kommunalen Organe in der Auffassung der Volksbildungsfragen vielfach über das von staatlicher Seite Verlangte hinausgehen. Eine stärkere Mitwirkung der kommunalen Organe bei der Verwaltung des Schulwesens bedeutet Mannigfaltigkeit und Anpassung an lokale Bedürfnisse, gibt einzelnen Persönlichkeiten Gelegenheit zu individueller Betätigung, erzeugt Wetteifer. Diese Vorteile sind indessen nur von den Gemeindeorganen in gröſseren und geistig regeren Ortschaften zu erwarten. In kleineren Ortschaften bedeutet die stärkere Mitwirkung der kommunalen Organe in der Regel eine Hemmung in der Durchführung allgemeiner staatlicher Anordnungen.

Demgemäſs ist auch die Stellung der Lehrerschaft zu der kommunalen Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete verschieden. In der Landlehrerschaft bestehen im allgemeinen sehr geringe Sympathien für die kommunalen Schulorgane. Die »Staatsschule« findet hier lebhafte Vertretung, während in den mittleren und gröſseren Städten von der Verstaatlichung des Schulwesens unter Zurückdrängung der kommunalen Befugnisse für die Volksschule keine Förderung erwartet wird. Von den politischen Parteien ist, wenigstens in Preuſsen, eine wesentliche Beschränkung der kommunalen Befugnisse und eine volle Durchführung der Staatsschule nicht zu erwarten, auch in den Beziehungen und in der Beschränkung nicht, in der wesentliche Vorteile für die allgemeine Entwicklung damit verbunden sein würden.

Das Wesen der Schulvertretungen kommt am bestimmtesten in seinem Vorsitzenden, dessen Person und Bestellung zum Ausdruck. Die Person des Vorsitzenden charakterisiert die betreffende Schulvertretung entweder als ein Organ der Gemeindeverwaltung (wenn der Vorsitz dem Gemeindevorsteher oder einer anderen die Gemeindebehörde repräsentierenden Person zuerkannt ist) oder als eine mehr selbständige, nur im Dienste der Schule stehende Körperschaft (wenn der Vorsitzende von den Mitgliedern gewählt wird), oder als ein Organ der staatlichen Schulaufsicht und Schulverwaltung (wenn die Schulaufsichtsbehörde den Vorsitzenden ernennt), oder endlich als ein mehr oder weniger kirchlich-konfessionelles Organ

(wenn der Geistliche den Vorsitz führt). In den städtischen Schuldeputationen führt fast durchweg ein Mitglied des Stadtrats (Magistrats) den Vorsitz, in den ländlichen Schulvorständen dagegen besteht in dieser Beziehung die gröſste Verschiedenheit. Die Entwicklung geht aber offenbar dahin, auch in den ländlichen Schulvorständen den staatlich-kommunalen Charakter der Schule immer mehr zur Geltung zu bringen. Die Schulvorstände kirchlich-konfessionellen Charakters, nach Konfessionen getrennt und mit einem Geistlichen an der Spitze, sind in den meisten deutschen Staaten durch die neuere Schulgesetzgebung, teilweise bereits durch diejenige der fünfziger Jahre, beseitigt worden, so daſs heute die konfessionellen Schulvorstände unter dem Vorsitz eines Geistlichen als eine historisch überwundene Erscheinung angesehen werden können. Sie sind den bürgerlich-kommunalen Ortsschulbehörden gewichen. Wo es noch nicht geschehen ist, ist die Schulgesetzgebung auch im übrigen zurückgeblieben (Bayern), oder durch eine sehr alte Schulgesetzgebung besonders gefestigt (Württemberg).

2. Historisches. Die deutsche Volksschule hat, von älteren Bildungen (römische Kolonialschulen, kirchliche Schulen) abgesehen, ihren Ursprung im wesentlichen in den mittelalterlichen Städten, die, von staatlichem Regimente fast völlig frei, nach ihrem Recht und Gesetz sich selbst verwalteten. Der Rat der Stadt war auch die Schulbehörde, allerdings unter starker Mitbeteiligung der Kirche. Zwischen dem Rat und dem Bischof wurden in den mittelalterlichen Städten heiſse Schulfehden ausgefochten, die in vielen Beziehungen an die modernen Schulkämpfe zwischen weltlichen und geistlichen Instanzen erinnern. Mit der Erstarkung der Fürstenmacht, insbesondere aber seit dem Aufkommen des absoluten Staates, wurde die städtische Selbstverwaltung zurückgedrängt. Erst im 18. und 19. Jahrhundert — in Preuſsen durch die Steinschen Reformen — kam die Selbstverwaltung wieder zur vollen Anerkennung und konnte sich nun in den verschiedenen Zweigen der Gemeindeverwaltung, insbesondere auch auf dem Schulgebiete, entwickeln. Dabei ist es naturgemäſs, daſs besondere kommunale Organe für die Schulverwaltung in den ersten Stadien dieser neuzeitlichen Entwicklung noch nicht vorgesehen wurden. Das preuſsische Allgemeine Landrecht vom Jahre 1794 (Teil II, Titel 12) stellt »die gemeinen Schulen, die dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet sind, unter die Direktion der Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes, welche dabei die Geistlichkeit der Gemeinde, zu welcher die Schule gehört, zuziehen muſs. Die Kirchenvorsteher einer jeden Gemeinde auf dem Lande und in kleinen Städten, sowie in Ermangelung derselben Schulzen und Gerichte, ingleichen die Polizeimagisträte, sind schuldig, unter Direktion der Obrigkeit und der Geistlichen die Aufsicht über die äuſsere Verfassung der Schulanstalt und über die Aufrechterhaltung der dabei eingeführten Ordnung zu übernehmen. »Dem gegenüber bedeutet die Städteordnung vom 19. November 1808 einen erheblichen Fortschritt. Sie bestimmt, daſs eine »gemischte Deputation« oder »Kommission« aus dem Magistrat und der Bürgerschaft auch zur Bearbeitung der Schulsachen einzurichten sei. Die Organisation der Behörde zur Besorgung der inneren Angelegenheiten wird besonderer Bestimmung vorbehalten.

Diese »vorbehaltene Anordnung« erging in der Instruktion des Departements für den Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern vom 26. Juni 1811, welche u. a. vorschreibt:

»Die Behörden für die inneren und für die äuſseren Angelegenheiten des Schulwesens der Städte im allgemeinen sollen nicht abgesondert voneinander bestehen, sondern es soll, um das Ganze unter eine einfache und harmonische Leitung zu bringen, in jeder Stadt nur eine einzige Behörde für die inneren sowohl als für die äuſseren Verhältnisse ihres Schulwesens unter dem Namen der Schuldeputation errichtet werden.

»Die Schuldeputationen sollen nach Maſsgabe der Gröſse der Städte und ihres Schulwesens bestehen aus einem bis höchstens drei Mitgliedern des Magistrats, ebensoviel Deputirten des Stadtverordneten-Kollegii, einer gleichen Anzahl des Schul- und Erziehungswesens kundiger Männer. — Auſserdem sollen in den groſsen Städten die Superintendenten, inwiefern sie nicht schon

zu ordentlichen Mitgliedern der Schuldeputation gewählt sind, das Recht haben, in denselben die Schulangelegenheiten ihrer resp. Diözesen vorzutragen und darüber ihre Stimme abzugeben.

»Das den Schuldeputationen zugestandene Recht der Aufsicht erstreckt sich dahin, dafs sie auf genaue Befolgung der Gesetze und Anordnungen des Staates in Ansehung des ihnen untergebenen Schulwesens halten, auf die zweckmäfsigste und den Lokalverhältnissen angemessenste Art sie auszuführen suchen, darauf sehen, dafs das Personal derer, die am Schulwesen arbeiten, seine Pflicht tue (Schulaufsichtsbefugnisse!), endlich dafs sie regelmäfsigen und ordentlichen Schulbesuch sämtlicher schulfähigen Kinder des Orts zu bewirken und zu befördern suchen. Sie haben dafür zu sorgen, dafs jeder Ort die seiner Bevölkerung und seiner Bedeutsamkeit angemessene Anzahl und Art von Schulen erhalte.

»Mit der Fürsorge für die Schulen hängt zusammen die Aufsicht über die Verwaltung ihres Vermögens, welche den Schuldeputationen in Betreff der ihnen uneingeschränkt übergebenen Schulen zusteht (Schulverwaltung).«

Nach diesen Vorschriften wurde in den Städten der sieben östlichen Provinzen die Verwaltung des örtlichen Schulwesens geführt. Für eine Reihe von Städten ergingen besondere Vorschriften, durch die sowohl die Befugnisse als auch die Zusammensetzung der Schuldeputation anders geregelt wurde, z. B. in Berlin durch eine Verfügung des Brandenburgischen Provinzialschulkollegiums vom 20. Juni 1829.

Für das platte Land wurde durch die Instruktion vom 28. Oktober 1812 die Bildung von Schulvorständen angeordnet. — Der Vorstand jeder Schule sollte, wenn sie nicht Königlichen Patronats war, aus dem Patron derselben, immer aber aus dem Prediger und, nach Verhältnis des Umfangs der Sozietät, aus zwei bis vier Familienvätern derselben, unter denen, wo es anging, der Schulze des Orts sein mufste, bestehen. Der Prediger sollte vornehmlich für das Innere des Schulwesens Sorge tragen, die übrigen Vorsteher für das Äufsere. Demgemäfs sind auf Grund von speziellen Instruktionen der beteiligten Bezirksregierungen die Schulvorstände eingerichtet worden. Sie weisen in der Zusammensetzung und den Befugnissen sehr grofse Verschiedenheiten auf. Als eine der besseren »Instruktionen« können die betreffenden Bestimmungen der Schulordnung für die Provinz Ost- und Westpreufsen vom 11. Dezember 1845 bezeichnet werden. Danach besteht der Schulvorstand

1. aus dem Pfarrer des Kirchspiels (Lokalschulinspektor der Schule), welcher in Abwesenheit des Schulpatrons den Vorsitz führt,

2. aus den Ortsvorstehern der Gemeinden des Schulbezirks,

3. aus zwei bis vier Familienvätern der zur Schule gehörigen Gemeinden (diese Familienväter werden von den zur Schule gehörigen Gemeinden gewählt und vom Landrat bestätigt) — und hat er für die Handhabung der äufseren Ordnung im Schulwesen zu sorgen, aufserdem bei allen Schulprüfungen, bei Einführung neuer Lehrer und bei sonstigen Schulfeierlichkeiten zugegen zu sein, das Vermögen der Schule und die Schulkasse, unter Aufsicht des Schulpatrons, zu verwalten, die Schule in Prozessen und sonstigen Rechtsangelegenheiten unter Teilnahme des Schulpatrons zu vertreten.

In den neuen preufsischen Provinzen waren den Gemeinden, auch den Landgemeinden, zum Teil gröfsere Befugnisse eingeräumt (Schleswig-Holstein, Nassau, Hannover), in dem ehemaligen Kurfürstentum Hessen bestanden dagegen überhaupt keine Schulvorstände.

Die preufsische Verfassung vom 31. Jan. 1850 gesteht den Gemeinden die Leitung der äufseren Angelegenheiten der Volksschule zu. Die zahlreichen Schulgesetzentwürfe, die von preufsischen Kultusministern in der Zeit von 1848—1892 bearbeitet und vorgelegt worden sind, führen diese Verfassungsbestimmung in sehr verschiedener Weise aus, je nach dem politischen Standpunkte ihrer Urheber. Insbesondere ist bemerkenswert, dafs die von altersher wesentlich gröfseren Befugnisse der Städte in einer Reihe von Gesetzentwürfen nicht in vollem Umfange anerkannt werden. Der Entwurf des Grafen Zedlitz vom Jahre 1892 zeichnet sich besonders dadurch aus, dafs er eine Stadtschulbehörde aus dem Bürgermeister und

dem beteiligten Kreisschulinspektor vorsieht, die nur für bestimmte Fälle durch eine verstärkte Stadtschulbehörde ergänzt wird. In dem Schulunterhaltungsgesetz vom 28. Juli 1906 hat dagegen die Eigenart der städtischen Verhältnisse eine weitgehende Berücksichtigung erfahren. Sowohl die Zusammensetzung als auch die Befugnisse der städtischen Schulorgane sind wesentlich anders, als die der ländlichen Schulvorstände. Das Gesetz behält für die städtischen Organe auch die alte historische Bezeichnung »Schuldeputation« bei und gibt die Möglichkeit, Schuldeputationen auch in den gröſseren Landorten sowie in den Gesamtschulverbänden mit einer Einwohnerzahl von mehr als 3000 Einwohnern einzurichten. Es ist wesentlich ein Verdienst der an dem Schulkompromiſs beteiligten nationalliberalen Partei, daſs die städtische Selbstverwaltung in dem Gesetz eine so weitgehende Anerkennung gefunden hat.

3. Schuldeputationen und Schulvorstände im preußischen Schulunterhaltungsgesetz vom 28. Juli 1906. Nach den Vorschriften des Gesetzes bleibt den Stadtgemeinden den Gemeindeorganen die Feststellung des Schulhaushalts, die Bewilligung der für die Schule erforderlichen Mittel, die Verwaltung des Schulvermögens, die vermögensrechtliche Vertretung nach auſsen und die Anstellung der Beamten (Schuldiener, Bureaubeamte usw.) vorbehalten. Im übrigen wird für die Verwaltung der der Gemeinde zustehenden Angelegenheiten der Volksschule eine Stadtschuldeputation gebildet, welche Organ des Gemeindevorstandes und als solches verpflichtet ist, seinen Anordnungen Folge zu leisten.

Die Schuldeputation übt zugleich die nach dem Gesetz vom 11. März 1872 den Gemeinden und deren Organen vorbehaltene Teilnahme an der Schulaufsicht aus. Sie handelt dabei als Organ der Schulaufsichtsbehörde und ist verpflichtet, insoweit ihren Anordnungen Folge zu leisten.

Die Schuldeputation besteht aus:

1. einem bis drei Mitgliedern des Gemeindevorstandes (Beigeordneten, Schöffen usw.) An Stelle eines Gemeindevorstandsmitgliedes kann ein Stadtschulrat gewählt werden, auch wenn er nicht Mitglied des Gemeindevorstandes ist,

2. der gleichen Zahl von Mitgliedern der Stadtverordnetenversammlung (Bürgervorsteher usw.), sowie

3. mindestens der gleichen Zahl von des Erziehungs- und Volksschulwesens kundigen Männern, unter diesen mindestens einem Rektor (Hauptlehrer) oder Lehrer an einer Volksschule.

Hierzu treten:

4. der dem Dienstrange nach vorgehende oder sonst der dem Dienstalter nach älteste Ortspfarrer der evangelischen Landeskirche und der katholischen Kirche.

Statt des vorgenannten Pfarrers kann, falls hierüber ein Einverständnis zwischen der Schulaufsichtsbehörde und der kirchlichen Ortsbehörde stattfindet, ein anderer Geistlicher in die Schuldeputation eintreten.

Auf gleichem Wege ist für die Fälle der Verhinderung des geistlichen Mitgliedes als dessen Vertreter ein anderer Geistlicher zu bestimmen.

5. Sofern sich in der Stadt mindestens 20 jüdische Volksschulkinder befinden, tritt auſserdem der dem Dienstrange nach vorgehende oder sonst der dem Dienstalter nach älteste Ortsrabbiner ein.

Die zuständigen Kreisschulinspektoren nehmen an den Sitzungen der Schuldeputationen als Kommissare der Schulaufsichtsbehörde teil und sind auf Verlangen jederzeit zu hören. Dem Gemeindevorstand bleibt es überlassen, den Stadtarzt und andere Gemeindebeamte zu den Sitzungen der Schuldeputation mit beratender Stimme abzuordnen. Den Stadtgemeinden bleibt es überlassen, durch Gemeindebeschluſs mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde die Zahl der in Nr. 1 bis 4 bezeichneten Mitglieder abweichend festzusetzen. Wenn die Zahl der zu Nr. 3 bezeichneten Mitglieder auf vier oder mehr festgesetzt wird, so müssen darunter wenigstens zwei Rektoren oder Lehrer sein. In diesem Falle können an Stelle der Lehrer auch Lehrerinnen gewählt werden. Wählbar sind die Lehrerinnen, die an einer der Schuldeputation unterstellten Schule angestellt sind.

Die Mitglieder aus dem Gemeindevorstande (Beigeordneten, Schöffen usw.) und aus ihrer Zahl der Vorsitzende werden vom Bürgermeister ernannt. Der Bürgermeister ist befugt, auſserdem jederzeit selbst

in die Schuldeputation einzutreten und den Vorsitz mit vollem Stimmrecht zu übernehmen. Die Mitglieder aus der Stadtverordnetenversammlung werden von dieser gewählt; die des Erziehungs- und Volksschulwesens kundigen Personen werden von den der Schuldeputation angehörigen Mitgliedern des Gemeindevorstandes (Beigeordneten, Schöffen usw.) und der Stadtverordnetenversammlung (Bürgervorsteher usw.) gewählt.

Die unter Nr. 2, 3 und 5 bezeichneten Mitglieder der Schuldeputation bedürfen der Bestätigung der Schulaufsichtsbehörde, also nicht die Mitglieder des Gemeindevorstandes und die Geistlichen. Die Wahlen erfolgen auf die Dauer von sechs Jahren.

Ein Mitglied der Schuldeputation, das die Pflichten verletzt, die ihm als solchem obliegen, oder das sich durch sein Verhalten inner- oder außerhalb seiner Tätigkeit als Mitglied der Schuldeputation der Achtung, des Ansehens oder des Vertrauens, welche die Zugehörigkeit zu einer Schuldeputation erfordert, unwürdig macht oder gemacht hat, kann, wenn es zu den in Nr. 2 bis 5 bezeichneten Personen gehört, von der Zugehörigkeit zur Schuldeputation durch Verfügung der Schulaufsichtsbehörde ausgeschlossen werden. Gegen diese Verfügung steht dem Mitgliede binnen zwei Wochen die Klage im Verwaltungsstreitverfahren beim Bezirksausschusse zu. Das Gesetz bestimmt des weiteren, daß technische Kommissionen, die unter Leitung der Schuldeputation eingesetzt sind, erhalten bleiben oder neue ins Leben gerufen werden können. Die Zusammensetzung neuer Kommissionen ist ähnlich wie die der Schuldeputation selbst.

»Für Schulen, die ausschließlich mit Lehrern einer Konfession besetzt sind, sind nur Einwohner derselben Konfession wählbar.« Wo derartige Organe unter oder neben einer Schuldeputation oder ohne eine solche schon bisher in Städten bestehen, in denen die Volksschullast den bürgerlichen Gemeinden obliegt, sollen sie erhalten bleiben bezw. nach den Vorschriften des Gesetzes erneuert werden. »Die Aufhebung einer Schulkommission darf nur aus erheblichen Gründen mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde erfolgen«, eine Konzession an die konfessionellen Interessen.

Auch in den Landgemeinden, welche einen eigenen Schulverband bilden, erfolgt die Feststellung des Schulhaushalts, die Bewilligung der für die Schule erforderlichen Mittel, die Rechnungsentlastung und die vermögensrechtliche Vertretung nach außen durch deren verfassungsmäßige Organe nach Maßgabe der Landgemeindeordnungen, in Gutsbezirken, die einen eigenen Schulverband bilden und in denen der Gutsbesitzer die Schullasten »selbst trägt«, durch den Gutsvorsteher, in Gutsbezirken, in denen die Schullasten auf die Insassen des Gutsbezirks verteilt sind, durch eine zu diesem Zwecke zu bildende Gutsvertretung.

Für die Verwaltung der andern der Gemeinde zustehenden Angelegenheiten der Volksschulen ist in Landgemeinden, welche einen eigenen Schulverband bilden, ein Schulvorstand einzusetzen. Der Schulvorstand hat zugleich für die äußere Ordnung im Schulwesen zu sorgen und die Verbindung zwischen Schule und Elternhaus zu pflegen. Die näheren Anweisungen werden von der Schulaufsichtsbehörde getroffen. Der Schulvorstand besteht aus dem Gemeindevorsteher, in der Provinz Westfalen und in der Rheinprovinz außerdem dem Amtmann und Bürgermeister, einem von der Schulaufsichtsbehörde bestimmten Lehrer der Schule und dem nach dem Dienstrange vorgehenden oder sonst dem dienstältesten derjenigen Pfarrer der evangelischen Landeskirche und der katholischen Kirche, zu deren Pfarreien die Schulkinder gehören. Statt des genannten Pfarrers kann ein anderer Geistlicher eintreten, falls hierüber Einverständnis zwischen der Schulaufsichtsbehörde und der kirchlichen Oberbehörde besteht. Auf den Eintritt des Rabbiners finden die für die Schuldeputation gegebenen Vorschriften sinngemäß Anwendung. Umfaßt der Schulverband nur Schulen, die mit Lehrkräften ein und derselben Konfession besetzt sind, so gehört weder der Pfarrer der anderen Konfession noch der Rabbiner dem Schulvorstande an. Endlich gehören zum Schulvorstande zwei bis sechs zu den Schulen des Schulverbandes gewiesene Einwohner. Die Festsetzung der Zahl der Mitglieder erfolgt durch Beschluß der Gemeindeorgane. Die Wahl geschieht durch die Gemeinde-

vertretung (Gemeindeversammlung). Die gewählten Mitglieder des Schulvorstandes sowie der Rabbiner bedürfen der Bestätigung der Schulaufsichtsbehörde.

Betreffs des Ausschlusses von Mitgliedern des Schulvorstandes finden die entsprechenden Bestimmungen über die städtischen Schuldeputationen Anwendung. Von einer Reihe äufserer Formalitäten gilt dasselbe.

Der Vorsitzende des Schulvorstands wird von der Schulaufsichtsbehörde in der Regel aus der Zahl der Mitglieder des Schulvorstandes bestimmt. Eine Teilung des Vorsitzes nach Geschäftszweigen ist zulässig. Der Ortsschulinspektor ist, soweit er nicht Mitglied ist, berechtigt, an den Sitzungen des Schulvorstandes teilzunehmen, und mufs zu diesen eingeladen werden. Er ist auf Verlangen jederzeit zu hören. In Landgemeinden und Gesamtschulverbänden (s. unten!) mit mehr als 10000 Einwohnern kann auf Beschlufs der Gemeindeorgane eine Schuldeputation eingerichtet werden, dasselbe kann in Landgemeinden mit mehr als 3000 Einwohnern, jedoch nur mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde, geschehen. Gesamtschulverbände, zu denen eine Stadt gehört, erhalten immer eine Schuldeputation.

In Gutsbezirken, in denen die Schullasten verteilt sind und die einen eigenen Schulverband bilden, ist ein Schulvorstand zu bilden. Die Wahl erfolgt durch die Gutsvertretung. In Gutsbezirken, in denen der Gutsbesitzer alleiniger Träger der Schullasten ist, »bestimmt der Gutsvorsteher die Zahl der aus den Einwohnern des Schulverbandes zu entnehmenden Mitglieder und ernennt sie«, eine Bestimmung, die für die feudalen Zustände Altpreufsens bezeichnend genug ist.

In Landgemeinden (Gutsbezirken), welche neben »lediglich mit evangelischen Lehrkräften besetzten Schulen solche mit nur katholischen Lehrkräften besetzte« oder neben diesen konfessionellen Schulen auch paritätische (d. h. Schulen mit Lehrern verschiedener Konfession) unterhalten, ist unter Bestätigung der Schulaufsichtsbehörde für jede einzelne Schule oder für mehrere Schulen derselben Art als Organ des Schulvorstandes eine besondere Schulkommission einzusetzen. Für das Land sind in diesen Fällen die konfessionellen Schulkommissionen also obligatorisch. Dasselbe gilt für die Gesamtschulverbände. In den Gesamtschulverbänden, d. h. in Schulverbänden, die aus mehreren Gemeinden oder Teilen verschiedener Gemeinden gebildet worden sind, besteht der Schulvorstand aus Vertretern der zum Schulverbande gehörigen Gemeinden und Gutsbezirke. Jede Gemeinde und jeder Gutsbezirk sind wenigstens durch einen Abgeordneten zu vertreten. Die Gesamtzahl der Vertreter mufs mindestens drei betragen.

Das Verhältnis, in welchem die zum Schulverbande gehörigen Gemeinden und Gutsbezirke im Schulvorstand zu vertreten sind, und das den Vertretern beizulegende Stimmrecht bemifst sich nach dem Gesamtbetrage der von den Gemeinden und Gutsbezirken für die Verbindlichkeiten des Schulverbandes zu entrichtenden Abgaben.

»Die dem Gutsbezirke zustehenden Stimmen werden vom Gutsbesitzer oder dessen Beauftragten geführt. Der Gutsbesitzer kann auch eine der ihm zustehenden Stimmenzahl entsprechende Anzahl von Vertretern ernennen.« Der Eintritt der Geistlichen, Rabbiner und Lehrer richtet sich nach den Vorschriften über die Bildung der Schulvorstände in Landgemeinden und Gutsbezirken. »Besteht ein Verband lediglich aus Gutsbezirken, welche demselben Besitzer gehören, und in denen eine Unterverteilung der Schullasten nicht stattfindet, so steht die Verwaltung der betreffenden Angelegenheiten dem Gutsvorsteher zu und, falls mehrere Gutsvorsteher beteiligt sind, dem vom Kreisausschufs hierfür bezeichneten.« Der betreffende Gutsvorstand ernennt auch die in den Gemeinden zu erwählenden Mitglieder des Schulvorstandes.

Der Verbandsvorsteher, sowie ein Stellvertreter für ihn werden von der Schulaufsichtsbehörde aus der Zahl der Mitglieder des Schulvorstandes ernannt. Der Ortsschulinspektor ist, soweit er nicht Mitglied ist, befugt, an den Sitzungen des Schulvorstandes teilzunehmen und mufs zu diesen zugezogen werden. In der Provinz Westfalen versieht der Amtmann, in der Rheinprovinz der Bürgermeister das Amt des Verbandsvorstehers für die in seinem Amt bezw. seiner Bürgermeisterei bestehenden Gesamtschulverbände. Erstreckt sich ein Schulverband über mehrere Ämter oder

Bürgermeistereien, so bestimmt der Landrat, sofern eine Stadt beteiligt ist, der Regierungspräsident den zuständigen Amtmann oder Bürgermeister.

Das wichtigste Recht der kommunalen Schulvertretungen ist ihre Beteiligung an der Lehrerberufung. Das Gesetz spricht dieses Recht in Übereinstimmung mit der Verfassung dem Staate zu und beschränkt in den prinzipiellen Bestimmungen die Mitwirkung der Gemeinden sehr stark, um in den weiteren Vorschriften aber den alten Zustand im wesentlichen beizubehalten. Die Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen sollen von der Gemeindebehörde aus der Zahl der Befähigten innerhalb einer von der Schulaufsichtsbehörde zu bestimmenden Frist gewählt werden, in Schulverbänden mit fünfundzwanzig oder weniger Schulstellen jedoch aus drei von der Schulaufsichtsbehörde als befähigt Bezeichneten.

Das Wahlrecht wird ausgeübt:

1. in Gemeinden, die einen eigenen Schulverband bilden, durch den Gemeindevorstand nach Anhörung der Schuldeputation oder des Schulvorstandes und der etwa vorhandenen Schulkommission, beim Vorhandensein mehrerer Schulkommissionen derjenigen, für deren Schule die Anstellung zunächst erfolgen soll. In den Orten, wo ein kollegialer Gemeindevorstand nicht besteht, wird das Wahlrecht durch die Schuldeputation (Schulvorstand) ausgeübt;

2. in solchen Gutsbezirken und Gesamtschulverbänden, in denen die Schullasten nicht verteilt sind, durch den Gutsbesitzer nach Anhörung des Schulvorstandes;

3. in den übrigen Schulverbänden durch den Schulvorstand (Schuldeputation).

Die Gewählten bedürfen der Bestätigung durch die Schulaufsichtsbehörde und sollen von ihr unter Ausfertigung der Ernennungsurkunde für den Schulverband angestellt werden. Die Bestätigung darf nur aus erheblichen Gründen versagt werden.

Versagt die Schulaufsichtsbehörde die Bestätigung, so fordert sie unter Mitteilung hiervon zu einer anderweiten Wahl binnen einer von ihr zu bestimmenden Frist auf. Das Wahlrecht erlischt für den betreffenden Fall, wenn die Fristen nicht innegehalten werden oder wenn die Schulaufsichtsbehörde zum zweitenmal die Bestätigung des Gewählten versagt. Die Anstellung erfolgt in diesem Falle unmittelbar durch die Schulaufsichtsbehörde für den Schulverband.

Über die Besetzung der Stellen, deren Inhabern Leitungsbefugnisse zustehen (Rektoren, Hauptlehrern usw.), wird prinzipiell bestimmt: Die Besetzung dieser Stellen erfolgt durch die Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung der die Lehrer wählenden Organe. Diese »prinzipielle« Bestimmung gilt aber nur für bestimmte Fälle. Wo bisher die bürgerliche Gemeinde Trägerin der Schullast war und die Gemeindeorgane ein Recht auf weitergehende Mitwirkung bei der Berufung der Lehrkräfte besafsen oder eine solche weitergehende Mitwirkung bei der Berufung ausgeübt haben, verbleibt es dabei. Dieselbe Bestimmung gilt für die einen eigenen Schulverband bildenden Gutsbezirke und aus Gutsbezirken bestehenden Gesamtschulverbänden, in denen die Gutsbesitzer die Schullasten tragen, soweit hier bisher dem Gutsherrn weitergehende Rechte bei der Berufung von Lehrkräften zustanden, sowie für die aus Sozietäten gebildeten neuen Schulverbände. Das heifst mit andern Worten: alle weitergehenden Rechte bei der Lehrer- und Rektorenberufung und -Anstellung bleiben bestehen.

Trotzdem das preufsische Schulunterhaltungsgesetz die neuesten und auch wohl die vollständigsten Bestimmungen über die kommunalen Schulorgane enthält, entsprechen diese Bestimmungen keineswegs einer vorgeschrittenen Schulpflege. Die wesentlichsten Mängel sind: die starke Hervorhebung des konfessionellen Elementes, die privilegierte Stellung der Vertreter der Kirche den übrigen Mitgliedern gegenüber, die gänzlich unzureichende Vertretung des Lehrerstandes, die weitgehenden Befugnisse der Schulaufsichtsbehörde bei Ernennung der Mitglieder aus dem Lehrerstande und Bestätigung der gewählten Mitglieder, die Ernennung von Schulvorstandsmitgliedern durch die Gutsherren. Der konfessionelle, feudale und bureaukratische Charakter des Gesetzes kommt in diesen Bestimmungen ebenso stark zum Ausdruck wie in der Regelung der Schulunterhaltungspflicht und der Bildung der Schulkörper.

4. Die kommunalen Schulorgane in andern deutschen Staaten. Der Raum verbietet es, die Bestimmungen über die kommunalen Schulorgane in einer Reihe von deutschen Staaten hier ausführlich wiederzugeben. Wir begnügen uns deswegen damit, die wichtigsten Bestimmungen desjenigen deutschen Schulgesetzes, das den Schulvorständen (Schulausschüssen) besonders weitgehende Befugnisse gibt, hier aufzuführen, des sächsischen Schulgesetzes vom 26. April 1873. Nach diesem Gesetze werden die Pflichten und Rechte der Schulvorstände durch den für jeden Schulbezirk zu bestellenden Schulvorstand ausgeübt. Sein Wirkungskreis umfaſst:

a) die Ausführung der Schulgesetze und Anordnungen der höheren Schulbehörden, insoweit solche die Schulgemeinden betreffen;

b) die Beschaffung der nötigen Schullokale, Schuleinrichtungen und Lehrerwohnungen, sowie die Aufsicht über die Schulgebäude nebst den dazu gehörigen Grundstücken und über deren Gebrauch;

c) die Wahl und Einführung der nötigen Lehrmittel und Lehrbücher unter Genehmigung des Bezirksschulinspektors;

d) die Verwaltung des Vermögens der Schulgemeinde und der der Schule gewidmeten Stiftungen, soweit nicht in betreff der letzteren vom Stifter andere Bestimmungen getroffen sind oder die Verwaltung von Stadträten seither durch besondere Organe erfolgt ist;

e) die Aufstellung der jährlichen Voranschläge über die Erfordernisse der Schulen;

f) die Beschluſsfassung über die Art der Beschaffung dieser Erfordernisse, die Sorge für die Einhebung der Gelder und die Ablegung der Schulkassenrechnungen. Soweit die Verwendung der verwilligten Gelder und die Rechnungsablegung durch von Stadträten bestellte besondere Organe bis jetzt erfolgt ist, bewendet es dabei, doch ist die Jahresrechnung dem Schulvorstande vorzulegen;

g) die Ausführung der Rechte, welche der Schulgemeinde in betreff der Besetzung erledigter Lehrerstellen zustehen;

h) die Unterstützung der Lehrer bei Ausübung ihres Berufs, insbesondere in der Handhabung der Disziplin und der Abstellung von Schulversäumnissen;

i) die Beaufsichtigung des Verhaltens und der Leistungen der Lehrer im Amte, mit dem Rechte, denselben wegen Pflichtvernachlässigung Zurechtweisungen zu erteilen;

k) die Aufsicht über Kindergärten, Kinderbewahranstalten, Arbeitsschulen oder dergleichen mehr, sofern diese Institute ganz oder teilweise aus den Mitteln der Gemeinden gegründet und unterhalten werden;

l) die Abgabe von Erklärungen namens der Schulgemeinde gegenüber der bürgerlichen Gemeinde und den vorgesetzten Behörden, sowie die rechtliche Vertretung der Schulgemeinde in allen gerichtlichen und auſsergerichtlichen Angelegenheiten.

Der Schulvorstand besteht:

A) auf dem Lande und in Städten, in denen die revidierte Städteordnung nicht eingeführt ist:

1. aus einer nach dem Umfange des Schulbezirks zu bemessenen, durch Ortsstatut festzustellenden Anzahl von Mitgliedern der bürgerlichen Gemeindevertretung, beziehentlich der Schulgemeinde;
2. aus dem Lehrer, und in Schulbezirken, welche mehrere Schulen umfassen, aus einer durch die Lokalschulordnung zu bestimmenden Anzahl von Lehrern, beziehentlich Schuldirektoren;
3. aus dem Pfarrer der Parochie, in welcher der Schulort liegt, sowie
4. in dem Falle, daſs der Pfarrer nicht die Schulaufsicht führt, aus dem von der obersten Schulbehörde bestellten Ortsschulinspektor.

B. In Städten, in welchen die revidierte Städteordnung eingeführt ist, wird der Schulvorstand nach Art eines gemischten ständigen Ausschusses zusammengesetzt und nimmt dem Stadtrate gegenüber die Stellung und den Wirkungskreis eines solchen ein. Er führt den Namen Schulausschuſs. Über die Zusammensetzung und Wahl dieses Ausschusses, für welchen die vorstehende Bestimmung wegen der Mitgliedschaft von Lehrern und Geistlichen ebenfalls Geltung hat, und über die Teilung der auf die äuſseren Angelegenheiten der Schule bezüglichen Geschäfte zwischen ihm und dem Stadtrate ist im Ortsstatut Bestimmung zu treffen.

Die Wahl der Schulvorsteher auf dem

Lande und in Städten ohne revidierte Städteordnung geschieht durch die bürgerliche Gemeindevertretung in der für die Wahlen innerhalb derselben überhaupt vorgeschriebenen Weise und gilt für die Dauer von drei Jahren. Wählbar ist jedes Mitglied der bürgerlichen Gemeindevertretung, welches Mitglied der Schulgemeinde ist. Im Falle der Ablehnung eines Gewählten hat die bürgerliche Gemeindevertretung über deren Zulässigkeit zu entscheiden. Die Wahl der ständigen Lehrer und Direktoren erfolgt durch diese selbst nach Stimmenmehrheit. Bei Stimmengleichheit entscheidet das Los. Die Wahl gilt ebenfall für die Dauer von drei Jahren.

Der Schulvorstand wählt aus seiner Mitte den Vorsitzenden, dessen Stellvertreter, sowie einen Protokollführer, wenn hierzu nicht eine besondere Persönlichkeit angestellt ist, auf eine durch Ortsstatut festzustellende, jedoch drei Jahre nicht übersteigende Dauer. Ein Lehrer oder Schuldirektor darf nicht zum Vorsitzenden des Schulvorstands gewählt werden.

Über den Vorsitz im städtischen Schulausschusse trifft der Stadtrat Bestimmung.

Die dem Ortsschulvorstande obliegende Beaufsichtigung der Schule wird im Auftrage des Staates ausgeübt:

a) über solche Schulen, welche unter Leitung eines Direktors stehen, durch diesen,

b) über solche Schulen, denen ein Direktor nicht vorsteht, durch den dem Schulvorstande angehörigen Geistlichen, dafern nicht die oberste Schulbehörde diesen Auftrag widerruft oder von vornherein einer anderen geeigneten Persönlichkeit überträgt.

Für die übrigen deutschen Staaten müssen hier folgende Mitteilungen über Vorsitz in den Schulvertretungen und die Beteiligung der Lehrerschaft genügen.

Bayern hat keine einheitlich geordneten Verhältnisse. In den kleineren Ortschaften des rechtsrheinischen Bayerns ist der Pfarrer, in denen der Rheinpfalz der Bürgermeister Vorsitzender der Ortsschulinspektion. Auf jeden Fall ist diese eine Korporation für den ganzen Ort, nicht für die einzelne Schule oder die Konfession. — Die württembergischen »Ortsschulbehörden« sind konfessionell getrennt. »Die Leitung der Geschäfte steht dem ersten Geistlichen und dem ersten Ortsvorsteher gemeinschaftlich zu; außerdem gebührt dem weltlichen Ortsvorsteher die erste ordentliche, dem geistlichen Vorsteher hingegen im Falle der Stimmengleichheit die entscheidende Stimme«. Bei Straffällen hat der weltliche Ortsvorsteher die geschäftliche Leitung allein, und die Geistlichen haben sich der Abstimmung zu enthalten (Gesetz vom 29. September 1836). — In Baden übt die Befugnisse der Ortsschulbehörde der Gemeinderat unter Zuzug von Pfarrern und Lehrern aus; wird eine besondere Schulkommission gebildet, so führt ein Mitglied des Gemeinderats den Vorsitz. — Im Großherzogtum Hessen wird der Vorsitzende des Schulvorstandes von der obersten Schulbehörde nach Anhörung der Kreisschulkommission aus den Mitgliedern desselben auf Widerruf ernannt. In Gemeinden, in welchen die Städteordnung Anwendung findet und die öffentlichen Volksschulen gemeinsame Schulen für alle Angehörigen der politischen Gemeinde sind, ist der Bürgermeister oder die von ihm an seiner Stelle bezeichnete Magistratsperson Vorsitzender des Schulvorstandes. Die Schullehrer können nicht zu Vorsitzenden des Schulvorstandes ernannt werden. (Ges. von 16. Juni 1874.) — In Sachsen-Weimar führt den Vorsitz im Schulvorstande der Bürgermeister, in Verhinderungsfällen dessen Stellvertreter. (Ges. vom 24. Juni 1874.) — Dieselbe Bestimmung gilt in Meiningen und Koburg. — In Gotha wählen in den Landgemeinden die Mitglieder des Schulvorstandes den Vorsitzenden; Schuldirektoren und Lehrer können nicht Vorsitzende sein. In den Städten führt das Mitglied des Stadtrats den Vorsitz.

Die Vertretung der Lehrerschaft in den Schulvorständen gestaltet sich in den einzelnen Staaten wie folgt. In Baden muß der Gemeinderat zu der örtlichen Schulaufsicht über die Volksschule, sowie zur Verwaltung des Schulvermögens den ersten Lehrer von jeder in der Gemeinde bestehenden Volksschule hinzuziehen. In den Schulkommissionen, die für diesen Zweck gebildet werden können, aber nicht obligatorisch sind, sind auch die Volksschullehrer vertreten. (Gesetz vom 18. September 1876.) In Württemberg soll die Zahl der

in die Ortsschulbehörde berufenen Lehrer niemals drei übersteigen. Sind in einer Gemeinde nicht mehr als drei Lehrer angestellt, so sind dieselben sämtlich Mitglieder der Ortsschulbehörde. Beträgt ihre Zahl mehr als drei, so sind zunächst die Lehrer mit Aufsichtsbefugnissen und nach ihnen die im Dienste ältesten zum Eintritt in die Ortsschulbehörde zu berufen. (Gesetz vom 29. September 1836.) Im Großherzogtum Hessen hat der dienstälteste Lehrer und, wenn mehr als vier Klassen vorhanden sind, die zwei dienstältesten Lehrer Sitz und Stimme im Schulvorstand. Sind in einer Gemeinde Oberlehrer ernannt, so treten diese in den Schulvorstand ein (Ges. v. 16. Juni 1874). In Sachsen-Weimar gehört dem Schulvorstande der Schullehrer, wo mehrere an einer Schule angestellt sind, einer derselben, wo gegliederte Schulen mit wenigstens 5 Lehrern bestehen, der Leiter und ein aus dem Lehrerkollegium zu wählender weiterer Lehrer dieser Schule dem Schulvorstande an (Ges. v. 24. Juni 1874). In den Landgemeinden des Herzogtums Gotha tritt der Ortsschullehrer in den Schulvorstand ein, sind mehr als zwei Lehrer in einem Orte angestellt, so werden nur die zwei ältesten im Dienste Mitglieder des Schulvorstandes. Ist ein Schuldirektor vorhanden, so gehört dieser nebst dem ältesten Lehrer dem Schulvorstande an. In den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen gehört der Schuldirektor oder, wo deren mehrere sind, einer derselben nebst einem der städtischen Lehrer dem Schulvorstande an (Ges. v. 26. Juni 1872). Im Herzogtum Koburg gehört in der Stadt Koburg der Schuldirektor, in den Städten Neustadt, Rodach und Königsberg der Rektor, in den Landgemeinden der erste Lehrer zum Schulvorstande (Ges. v. 25. Oktober 1874). In Sachsen-Meiningen wird in den Städten 1. und 2. Klasse der Schuldirektor, in den übrigen Schulgemeinden der Rektor bezw. der erste oder einzige Lehrer Mitglied des Schulvorstandes (Ges. v. 22. März 1875). In Oldenburg ist durch Gesetz vom 3. Juli 1855 dem ersten Lehrer jeder Schule die Zugehörigkeit zum Schulvorstande gesichert. In Waldeck gehört der Lehrer und, wo mehrere Lehrer am Orte sind, der erste Lehrer dem Schulvorstande an. In Bremen und Hamburg sind die Oberlehrer bezw. Hauptlehrer Mitglieder des Schulvorstandes.

5. Die kommunalen Schulorgane im Auslande. Die Stellung der Schulvorstände entspricht auch im Auslande im allgemeinen der politischen Entwicklung des betreffenden Staates. In denjenigen Staaten, die eine freie Verfassung mit hochentwickelter Selbstverwaltung haben, sind auch den Schulvorständen weitgehende Befugnisse beigelegt. Als Beispiel mögen hier die Bestimmungen des norwegischen Schulgesetzes vom 26. Juni 1889, das mehrfach ergänzt worden ist (6. Juli 1892, 21. Juli 1894, 9. Mai 1896) Platz finden.

»In jedem Orte soll ein Schulvorstand sein, bestehend aus:

a) einem Priester in selbständigem Amte für jeden Pfarrsprengel, doch nicht mehr als 3 (die schließlich notwendige Wahl vollzieht der Bischof; die Wahl gilt jedesmal für 2 Jahre);

b) einem Mitgliede des Gemeindevorstandes (formand-skabet), welches dieser am Anfange des Jahres wählt;

c) in den Orten, in denen die Anzahl der Lehrerstellen 30 oder mehr beträgt, aus einem Lehrer und einer Lehrerin in vollständiger Lehrerstelle; in den Orten, in denen die Anzahl der Lehrerstellen weniger als 30 ist, aber mindestens 5 beträgt, aus einem Lehrer oder einer Lehrerin in vollständiger Lehrerstelle (wo ein Lehrer und eine Lehrerin gewählt werden sollen, wird die Wahl in eigenen Versammlungen der Lehrer und Lehrerinnen vollzogen, in den übrigen Orten in gemeinschaftlichen Versammlungen. Die Wahl gilt für 2 Jahre. Die Zusammenkünfte werden vom Vorsitzenden des Schulvorstandes geleitet);

d) so vielen Mitgliedern der Ortsverwaltung, wie diese selbst bestimmt, von denen aber mindestens ein Viertel Eltern der Schulkinder sein müssen, welche die Volksschulen besuchen.

Die Mitglieder des Schulvorstandes wählen sich einen Vorstand und einen Vertreter je auf 1 Jahr. Ein Mitglied des Magistrates und der Vorsitzende des Schulrates (der Schulrat besteht aus den Lehrern des Ortes, der Vorsitzende ist der Schulinspektor oder, wenn ein solcher nicht vorhanden ist, ein vom Schulvorstande er-

nannter Lehrer) nehmen an den Verhandlungen des Schulvorstandes teil, doch ohne Stimme. Wenn irgend ein Mitglied des Schulvorstandes der Staatskirche nicht angehört, so hat es kein Recht an den Verhandlungen teil zu nehmen, welche den Unterricht in Christentumslehre betreffen.

Der Schulvorstand hat die Volksschulen des Ortes zu leiten. Er führt auch die Aufsicht über den Unterricht der Kinder, welche nicht Schüler der Volksschulen sind. Der Schulvorstand arbeitet den Schul- und Unterrichtsplan, sowie den Stundenplan aus. Keiner dieser Pläne darf zu Recht bestehen, ehe nicht die Oberaufsichtsbehörde Gelegenheit hatte, sich darüber zu äufsern.

Insoweit die nötigen Mittel bewilligt werden, hat der Schulvorstand einen Inspektor für die Schulen des Ortes anzustellen. Seine Obliegenheiten bestimmt ebenfalls der Schulvorstand. Der Schulvorstand hat alljährlich in der vom Vorstande (formands-kabet) zu bestimmenden Zeit dem Magistrate die Übersicht über die Mittel einzusenden, welche für das folgende Jahr zu den Schulausgaben nötig sind. Jeder Geistliche des Ortes ist berechtigt, die Aufsicht im Religionsunterrichte der Volksschule zu führen. Für jede Volksschule oder für alle Schulen zusammen, die in einem gemeinsamen Gebäude untergebracht sind, soll der Schulvorstand einen Aufsichtsausschufs wählen, bestehend aus:

a) einem gewählten Mitgliede des Schulvorstandes,

b) einem Geistlichen, welcher nach der Verordnung des Schulvorstandes aus den geistlichen Mitgliedern erwählt oder vom Bischofe für 2 Jahre ernannt wird,

c) drei Mitgliedern, welche aus der Reihe der Eltern schulpflichtiger Kinder auf ein Jahr gewählt werden in einer Versammlung, welche vom Vorsitzenden des Ausschusses einberufen und geleitet wird.

Eines der vom Schulvorstande ernannten Mitglieder des Aufsichtsausschusses ist der Vorsitzende desselben. Dieser hat die beständige Aufsicht über die Schule zu führen und dem Schulvorstande gegenüber die Schule zu vertreten. Mit Zustimmung der Ortsverwaltung kann dem Aufsichtsausschusse ein Teil der dem Schulvorstande zukommenden ausübenden Gewalt in bezug auf die Verwaltung der Schulkassengelder übertragen werden. (Ein Lehrer darf nicht in den Aufsichtsausschufs gewählt werden. Verf. vom 2. März 1891.) Der Schulvorstand hat alljährlich der Oberaufsichtsbehörde, wenn es verlangt wird, einen Bericht über den Stand des Schulwesens einzusenden und ihn in der vorschriftsmäfsigen Form abzufassen.

Alle 5 Jahre mufs ein allgemeiner Bericht über die Wirksamkeit der Volksschule veröffentlicht werden. Die Veröffentlichung kann auch auf Wunsch der Ortsobrigkeit eher erfolgen.

Von einer ausreichenden Beteiligung des Lehrerstandes an der örtlichen Schulaufsicht und Verwaltung kann nach diesen Bestimmungen nicht die Rede sein. In den meisten ausländischen Schulgesetzen ist dies aber noch weniger der Fall. Nur in Österreich ist den Lehrern eine über deutsche Verhältnisse noch hinausgehende Beteiligung an der Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete eingeräumt, nicht nur in der Ortsinstanz (Ortsschulräte), sondern auch in der Bezirks-(Bezirksschulräte) und Provinzialinstanz (Landesschulräte).

Die österreichischen Schulvorstände, die den bezeichnenden Namen Ortsschulräte führen, sind interkonfessionell und setzen sich zusammen aus Vertretern der Schulgemeinde, der Schule und der Religionsgesellschaften. Die durch die Landesgesetzgebung bestimmten Unterschiede in den einzelnen Kronländern sind ganz unwesentlicher Natur. In Böhmen ist der Gemeindevorsteher des Schulorts Vorsitzender des Ortsschulrats (Schulvorstandes), in der Bukowina, in Niederösterreich, Dalmatien, Görz und Gradiska, Kärnten, Krain, Mähren, Schlesien, Steiermark, Vorarlberg wird der Vorsitzende aus der Mitte des Ortsschulrats mit absoluter Stimmenmehrheit auf die Dauer von drei Jahren gewählt, in Galizien und Oberösterreich desgleichen, doch können hier Direktoren und Lehrer der Schulen, die dem Ortsschulrat unterstehen, nicht Vorsitzende desselben sein. In Salzburg haben die Vertreter der Schule und der Kirche das Recht, die Wahl zum Vorsitzenden abzulehnen. In Istrien ist der Bürgermeister Vorsitzender des Ortsschulrats.

6. Der Ausbau der örtlichen Schulvertretungen. Alle auf älteren Gesetzen beruhenden Schulvertretungen werden dem gegenwärtigen Standpunkt der Schulentwicklung nicht völlig gerecht. Gemeinsam ist ihnen allen, dafs sie eine starke Bevormundung und Beaufsichtigung der Schultätigkeit des Lehrers im Auge haben, dafs auch in denjenigen, in denen der Lehrerschaft ein bestimmter Platz eingeräumt ist, doch die Verwaltungsbeamten und die Vertreter der Bürgerschaft der Zahl nach so überwiegen, dafs von einem entscheidenden Einflufs der Lehrerschaft nicht die Rede sein kann. Der Gedanke der Selbstverwaltung kommt in ihnen ganz einseitig zum Ausdruck unter Zurücksetzung derjenigen, denen die Arbeit zufällt.

Eine moderne Schulvertretung kann nicht die Aufgabe haben, die Verwaltung im einzelnen zu regeln und zu führen. Schulvorstand und Schuldeputation als Aufsichtsinstanz der Schule bezw. des Lehrers mögen einmal berechtigt gewesen sein, einem seiner Aufgabe gewachsenen Lehrerstande gegenüber sind sie es jedenfalls nicht. Das direkte Hineingreifen in die Schularbeit entspricht der heutigen Stellung des Lehrerstandes auf keinen Fall. Schulvertretungen können in der Gegenwart nur beratende und beschliefsende Körperschaften sein, die allgemeine Fragen der Schule zu beurteilen und damit der Gesetzgebung vorzuarbeiten und der Verwaltung Richtlinien zu geben haben, vor allem aber als Laiengerichte für Schulbeschwerden wirksam sein müfsten. Die Schulverwaltung im engeren Sinne mufs in der Hand besonderer kommunaler oder staatlicher Amtsstellen liegen, die der allgemeinen Verwaltung angegliedert oder von ihr getrennt sein können, und in denen besondere Beamte (Schulräte), natürlich Pädagogen, tätig sind.

Die Schulvertretungen haben die grofse Aufgabe, die Schule in lebendige Beziehung zum Leben zu bringen, sie auf den breiten Boden des ganzen grofsen Kulturlebens zu stellen und vor Überwucherung durch die Bürokratie zu bewahren. Ein verhängnisvoller Fehler liegt darin, dafs in den meisten Staaten die Schulvertretung nur in der Lokalinstanz vorhanden ist. Sie fehlt in der Kreis-, in der Bezirks-, in der Provinzial-, in der Staatsinstanz. In Preufsen ist von der Kreisinstanz ab die Schulverwaltung, abgesehen von der Feststellung der Schullasten, rein bürokratisch. Der Kreisschulinspektor, die Abteilung für Kirchen- und Schulwesen bei der Bezirksregierung, das Prozinzialschulkollegium und das Kultusministerium haben neben sich keine besondere beratende und beschliefsende Körperschaft, in der das Laienelement zur Geltung kommt. (S. d. Art. Schulbürokratie.)

Man kann den Standpunkt vertreten, dafs die Schulangelegenheiten so allgemeiner Natur seien, dafs für sie keine besondern beschliefsenden und beratenden Körperschaften notwendig seien, dafs vielmehr die Gemeindevertretungen, die Kreis- und Bezirksausschüsse, die Provinzialräte und der Staatsrat die Schulangelegenheiten mit erledigen könnten. Wenn dieser Standpunkt richtig wäre, so müfste man sich fragen, warum denn in der Ortsinstanz bis zum kleinsten Dorfe hinab eine besondere Schulvertretung von altersher besteht und auch durch die neuere Gesetzgebung nicht beseitigt worden ist. Können die höhern Instanzen der allgemeinen Staatsverwaltung die Schulangelegenheiten mit erledigen, so können es die Gemeindeorgane jedenfalls auch. Je kleiner der Kreis wird, um so eher müfste diese Möglichkeit bestehen.

Fafst man die Schule in ihrer Bedeutung für das gesamte Volksleben ins Auge, vergegenwärtigt man sich, einen wie grofsen Kreis von Interessen sie berührt, wie stark sie das persönliche Leben des einzelnen Staatsbürgers beeinflufst, so wird man zu der Entscheidung kommen müssen, dafs nicht nur auf der untersten Stufe, sondern bis oben hinauf eine Schulvertretung notwendig sei, dafs also unsre örtlichen Schulvertretungen durch Kreis-, Bezirks-, Provinzial- und Staatsvertretungen zu ergänzen seien, etwa in ähnlicher Weise, wie das österreichische und französische Schulgesetz und die Schulgesetze der fortgeschrittenen Schweizer Kantone es vorsehen. Die technische Verwaltung der einzelnen Schulklasse bezw. der einklassigen Schule sollte ohne jede Einschränkung der Lehrer, die Verwaltung einer mehrklassigen Schule der Rektor oder Hauptlehrer haben, über ihnen der Kreisschulrat, über diesem der Bezirksschulrat und an der Spitze der

Unterrichtsminister stehen. Das ist der technische Verwaltungsapparat. Daneben sollte für jede gröfsere Schule eine Schulvertretung bestehen und in dieser jeder Lehrer Sitz und Stimme haben und aufserdem so viele gewählte Nichtlehrer, als Lehrer an der Schule sind, und einige Mitglieder der Gemeindeverwaltung. Der Leiter der Schule bezw. das Lehrerkollegium müfste berechtigt sein, die Beschlüsse der Ortsschulvertretung zur Ausführung zu bringen oder die Ausführung abzulehnen. Im letztern Falle hätte er seine Ablehnung der Kreisschulvertretung gegenüber zu motivieren. Ein- und wenigklassige Schulen sollten behufs Einsetzung einer Schulvertretung zu Gruppen vereinigt werden. Jede Gemeinde müfste hierzu so viele Vertreter wählen, als sie Lehrer bezw. Schulklassen hat, und diese mit den Lehrern und Gemeindevorstehern die Schulvertretung bilden. In kleinen Ortschaften für jede Schule eine besondere Vertretung zu bilden, ist zwecklos, denn nur ausnahmsweise sind darin geistige Kräfte, die die Aufgaben einer solchen Schulvertretung erfüllen können, in genügender Zahl vorhanden. Das aktive und passive Wahlrecht müfste jede Person im Alter von mehr als 30 Jahren haben. In diesen Körperschaften, die also aus Lehrern und Nichtlehrern gleichmäfsig zusammengesetzt wären, könnten die verschiedensten Unterrichts- und Erziehungsfragen erörtert werden, und sie könnten für gewisse Streitigkeiten und Beschwerden für Eltern und Lehrer die erste Instanz bilden. Jede dieser Schulvertretungen würde einen Lehrer und einen Nichtlehrer in die Kreisschulvertretung zu wählen haben, zu der der Landrat und einige Kreisausschufsmitglieder hinzutreten könnten. Die Kreisschulvertretung hätte über alle Beschlüsse, die in den Ortsschulvertretungen gefafst, aber von den Schulleitern beanstandet worden sind, zu entscheiden. Jede Kreisschulvertretung würde wiederum einen Lehrer und einen Nichtlehrer für die Bezirksschulvertretung wählen und letztere ebenso zwei Vertreter für die Schulvertretung des ganzen Staates, die sich also in Preufsen aus 72 Personen — 36 Regierungsbezirke — zusammensetzen würde. Den Bezirksschulvertretungen würden der Regierungspräsident und einige Regierungsräte, der Staatsschulvertretung der Unterrichtsminister und einige Ministerialräte angehören.

Literatur: Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preufsen. Vom Jahre 1817—1868. Aktenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Berlin. — Amtliche Veröffentlichungen der preufsischen Staatsregierung: Entwurf eines Unterrichtsgesetzes. 1869 (v. Mühler). Entwurf eines Gesetzes, betreffend die öffentliche Volksschule. 1890/91 (v. Gofsler), Entwurf eines Volksschulgesetzes. 1892 (v. Zedlitz), Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen. 1905/6 (Studt). — Der preufsische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichtsgesetzgebung. Von J. Tews. Leipzig u. Berlin 1892. — Gesetz, betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen in Preufsen. Dortmund. — Das Königlich sächsische Volksschulrecht. Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 26. April 1873 nebst Ausführungsbestimmungen. Von O. E. Walter. Dresden 1887. — Das Volksschulwesen des preufsischen Staates mit Einschlufs des Privatunterrichts. Dargestellt von Ludwig von Rönne. Berlin 1855. — Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aufsereuropäischen Kulturvölker. Von R. Sendler und O. Kobel. Breslau 1901. — Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. Von Dr. A. Petersilie. Leipzig 1897. — Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Berlin. (Jahrg. 1906 enthält das Gesetz, betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen vom 28. Juli 1906, Jahrg. 1907 die Ausführungsbestimmungen zu dem Gesetz, betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen vom 28. Juli 1906.)

Berlin. J. Tews.

Schuldramen

s. Dramatische Aufführungen

Schule und Leben

1. Die Schule als Vorbildnerin auf das Leben. 2. Die Schule als Vervollkommnerin des Lebens. 3. Das Leben als Feindin und Mitarbeiterin der Schule.

1. Die Schule als Vorbildnerin auf das Leben. Wir setzen als selbstverständlich die Forderung einer steten innigen Wechselwirkung zwischen Schule und Leben voraus. So wenig sich die Aufgaben des Lebens in den verschiedensten Gebieten

ohne entsprechende Vorbereitung der heranwachsenden Jugend durch Unterricht und Erziehung lösen lassen, so sicher mufs das vielgestaltige Leben selbst sich mit in den Dienst der Bildungsarbeit stellen. Unter Schule seien alle die Einrichtungen und Veranstaltungen verstanden, die für die Zwecke gemeinsamer Unterrichts- und Erziehungstätigkeit getroffen werden; demnach umfafst sie nicht minder die Erziehungs- als die Fachschule in ihren zahlreichen Verzweigungen. (S. d. betr. Art.)

Welche verschiedenen Aufgaben hat nun die auf das Leben vorbildende Schule ins Auge zu fassen und zu lösen? Offenbar kann das Ziel zu niedrig und eng, aber auch zu hoch und weit gesteckt werden. Zu niedrig und zu eng wäre es, wenn man unter Vorbildung auf das Leben, d. h. hier auf die persönliche Stellungnahme in der bürgerlichen Gesellschaft, in Staat und Gemeinde, lediglich die Mitteilung von Kenntnissen, die Übung in Fertigkeiten und etwa noch die Ausrüstung mit gewissen Regeln der Lebensführung verstehen und nur darauf bedacht sein wollte, dafs die Lernenden möglichst bald im praktischen Leben brauchbar werden und auf eigenen Füfsen stehen können. In der Tat ist diese Auffassung von den Aufgaben der Schule die vielleicht am weitesten verbreitete; man fragt gegenüber gewissen nicht als nötig befundenen Lehrgegenständen gemeinhin »wozu braucht das der Junge? er soll ja blofs das und das werden und sich zeitig selbst forthelfen. . .« Dem gegenüber haben wir der auf das Leben vorbildenden Schule folgende Aufgaben zu stellen: Sie soll 1. ihre Zöglinge zu sittlich reifen und zuverlässigen Charakteren, zu pietätvollen, frommen Menschen heranzubilden suchen, bei denen sich richtige sittliche Urteile mit Charakterstärke der Sittlichkeit in dem Verhalten zu den verschiedenen Gemeinschaften in Familie, Gemeinde, Staat und Volk ausgeprägt zeigen und die Frömmigkeit in Gesinnung und Wandel offenbar wird. Sie soll 2. ein sowohl auf das praktische Leben mit seinen mannigfachen Aufgaben entsprechend vorbildendes als den inneren Menschen veredelndes und befreiendes Wissen bereiten sowie zu selbständigem Denken und Urteilen führen. Sie soll 3. zum Verständnis für das Schöne, zur Freude an demselben, zur Hervorbringung und Pflege desselben anleiten, damit die sinnliche Natur veredelt und der ideale Sinn erregt werde. Sie soll 4. die leibliche Gesundheit und Leistungsfähigkeit in jeder Weise fördern und dadurch das physische Leben zu einem völlig dienstfertigen Werkzeug des psychischen machen. Wie die körperliche Schönheit, Kraft und Gewandtheit soll sie die verschiedenen schlummernden Keime von Fertigkeiten und Geschicklichkeiten namentlich der Hand zur Entfaltung bringen helfen, um auch so die denkbar gröfste Brauchbarkeit des künftigen Gliedes der menschlichen Gesellschaft zu sichern.

Es gilt demnach, den an Leib und Seele gesunden und tüchtigen, den sittlich-religiösen, den kenntnisreichen wie urteilsfähigen, den ästhetisch fühlenden wie mit technischen Fertigkeiten ausgestatteten Menschen durch die Schulerziehung dem Leben zuzuführen. Alle einseitige Bildung, bei der irgend welche natürliche Anlagen wie höhere Kräfte des Zöglings vernachlässigt wurden, beeinträchtigt die stetige Vervollkommnung des Lebens, wie sich dieselbe in den verschiedenen Gemeinschaften der Familie, Gemeinde, des Staates, der Kirche offenbaren soll. Und es hat ja die Schule keineswegs nur die Aufgabe, dem status quo des Lebens, also dem jeweiligen Zustand einer Volkskultur zu dienen, sie soll sich vielmehr

2. die Vervollkommnung des Bestehenden, Gewordenen, Gegenwärtigen wie in der öffentlichen Sitte und den sozialen Verhältnissen, so im politischen wie religiösen, im praktischen wie wissenschaftlichen Leben zur unabweisbaren Aufgabe machen. Da aber Unterricht und die wesentlich auch an ihn gebundene Erziehung von einem höchsten Menschheitsideal ausgehen mufs, in dem nun eben auch das Ziel der Erziehung zum Ausdruck gelangt, so darf die Schule nicht als blofse Dienerin und Vertreterin etwa herrschender Anschauungen, Meinungen und Zustände betrachten — als ob sie der Gegenwart nur Handlangerdienste zu leisten hätte —, mufs vielmehr die ihr anvertraute Jugend zur Trägerin einer sich nach verschiedenen Seiten hin stetig vervollkommnenden Generation heranbilden. (S. d.

Art. Erziehungsziel.) Begreiflicherweise wird das in erster Linie von den sittlich-religiösen, wie sozial-politischen Anschauungen gelten müssen, da gerade auf deren gröfserer oder geringerer Reife das Gesamtwohl der Völker und Staaten, somit der Menschheit beruht. (Vergl. Rein, Ethik. Osterwieck, 2. Aufl. 1906.)

Von solcher Auffassung der Erziehungsaufgaben ging u. a. Fichte mit seinem Plane einer nationalen Erziehungsstätte, aber auch Pestalozzi aus, indem er die Reform des bürgerlich-nationalen Lebens von einer Wiedergeburt der Familiensitte und häuslichen Erziehung abhängig sein liefs. Der selbst ungebildeten Vätern gemeinhin eigene Wunsch, dafs ihre Söhne es zu Besserem und Höheren bringen möchten, als sie selbst es gebracht, stimmt offenbar zu der hier gestellten Forderung an die Schule als Vorkämpferin einer stetig fortschreitenden Vervollkommnung des Lebens. Hoffnungslos müfste man in des Lebens künftige Gestaltung hinausblicken, dürfte man im Unterrichts- und Erziehungsbetrieb nicht mehr die ewig frischen Quellen idealer aber erreichbarer Lebensziele erkennen.

3. Das Leben als Feindin aber auch Mitarbeiterin der Schule. Das Leben überhaupt als Schule zu bezeichnen, bedarf kaum einer Begründung, sofern ja gerade dem vielgestaltigen, sich in unzähligen Erscheinungen offenbarenden Leben eine nie versagende, je nach Individualitäten und Umständen mehr oder minder tief greifende pädagogische Einwirkung inne wohnt. Unbewufst wie unabsichtlich empfangen wir alle aus dem Bereiche unserer Umgebungen im Natur- wie Menschenleben unablässig Anschauungen, Eindrücke, Vorstellungen, die oft sogar nachdrücklicher unseren inneren wie äufseren Menschen beeinflussen und nachhaltiger bestimmen, als eigentlicher Schulunterricht und bewufste Erziehung. Das beruht bekanntlich auf dem eigenartigen psychischen Verhältnis unserer Innenwelt zu der uns umgebenden Welt zahlloser Objekte.

Diese Unleugbarkeit stetiger pädagogischer Einwirkung des uns umrahmenden Lebens namentlich innerhalb menschlicher Gemeinschaften verpflichtet nun offenbar diese, sich solcher Tatsache bewufst zu zeigen. Die aus der Natur stammenden schädlichen Eindrücke freilich werden wir nur zu kleinem Teile irgendwie regeln oder minder schädlich machen können; was und wie indessen Menschen und menschliches Treiben auf die Jugend wirken und wirken können, das liegt in der Hauptsache in der Leute Gewalt. Je nachdem nun die Gesamtheit der Mündigen sich in ihrem Denken und Tun, in ihren Gewohnheiten, Sitten, Gebräuchen, in ihren mannigfach zu Tage tretenden Neigungen, Bestrebungen, Urteilen und Handlungen, wie ja auch in ihren verschiedenen privaten wie öffentlichen Einrichtungen in Einklang oder Widerspruch zu den Forderungen der Vernunft, des Sittengesetzes, zu den Bedürfnissen des Gesamtwohls, zu den Ideen des Rechts und Wohlwollens stellt, danach erscheinen diese als Feinde oder willkommene Mitarbeiter der Schule, sofern in deren Gesinnungsunterricht wie in dem sie durchwehenden gesamten sittlichen Geiste ein ideales Leben verkündigt und den Zöglingen ans Herz und aufs Gewissen gelegt wird.

Dafs durch das gesamte Gepräge des Lebens in Haus und Gesellschaft, in Gemeinde und Staat, selbst in religiösen Gemeinschaften, sofern dieselben die Religion nur zu einer äufserlichen Formsache herabsetzen, die Lehren und Forderungen der Schule völlig verwischt ja verlästert werden können, davon wufste noch jedes Zeitalter und davon weifs auch das gegenwärtige zu berichten. Wir brauchen nur an die schreienden Widersprüche zu erinnern, die u. a. zwischen den im Schulunterricht eingehend behandelten Sittensprüchen der neutestamentlichen Schriften oder der Mosaischen Gesetzestafel und den im tagtäglichen Treiben und Leben der Mündigen sich offenbarenden Anschauungen, Sitten, Gewohnheiten, Bestrebungen bestehen, um des Lebens Feindschaft wider die Schule zu erkennen. Hier, in der Schule, lehrt man die Kinder »du sollst den Feiertag heiligen« und dort im Leben macht man den Feiertag nur zum Tage ausgelassener, vielfach wüstester Vergnügungen; hier lehrt man »trachtet am ersten nach dem Gottesreich« und dort jagt alles nach irdischem Gut und Genufs, stacheln selbst Eltern ihre Kinder da-

zu an, solche Jagd sich zum Gesetz zu machen; hier predigt man »du sollst keusch und züchtig leben in Worten und in Werken« und dort läfst man das äufserste gewähren, was an Schamlosigkeit und Reizung Begierden gemahnt; hier heifst es »ihr sollt der Obrigkeit gehorchen, die Gewalt über euch hat« und dort tritt man in ganzen Massen in herausfordernder Weise jede Autorität mit Füfsen. Die in der Schule geforderte Pietät wird gerade in gegenwärtiger Zeit in allen denkbaren Beziehungen und Verhältnissen systematisch ausgerottet. Heifst es in der Schule »du sollst wahrhaftig sein in Worten und ganzem Verhalten« so steht dem das aus tief eingewurzeltem Egoismus entstammende Lug- und Trugsystem in Handel und Wandel gegenüber. Wird der Schuljugend Einfachheit, Genügsamkeit, Mäfsigkeit und Selbstbeherrschung zur Pflicht gemacht, so macht sich im öffentlichen und häuslichen Leben unmäfsiger Luxus und schwer zu befriedigende Vergnügungssucht breit. Kaum, dafs eine sittliche Mahnung der Schule nicht auf Markt und Strafsen verachtet und somit im kindlichen Gemüte wankend gemacht würde. Und doch vermag die Schule ihre höchste und wichtigste Aufgabe, die Erziehung zu sittlicher Freiheit nur in Gemeinschaft mit allen den Mächten zu lösen, deren miterziehender Einflufs unbestritten dasteht.

Wenn wir nun im Vorstehenden die in so weitem Umfange sichtbare Kluft zwischen Schule — oder Lehre — und Leben vor uns sehen, so legt sich besonders für alle Schulmänner die ernste Pflicht nahe, auf die Zeichen der Zeit zu achten, den mannigfachen Gebrechen und Verirrungen der Zeitgenossen auf den Grund zu kommen, deren wahren Bedürfnissen nachzuforschen, um nun kräftige Hebel zur Befriedigung dieser letzteren, zur Heilung und Beseitigung jener ersteren anzusetzen. Auch mag sich die Schule hüten, alles allen recht machen und leisten zu wollen; ihre allzugrofse Vielgeschäftigkeit und Neigung die verschiedensten erziehlichen Betätigungen und Einrichtungen an sich zu reifsen, führt zur Ertötung des von allen Mündigen zu fordernden pädagogischen Gewissens und läfst die Erfolglosigkeit der eifrigsten Bemühungen der Schule ernstlich befürchten. Sie hat vor allem die grofsen erzieherischen Leitziele und Gedanken immer im Auge zu behalten und streng zu verfolgen.

Literatur: W. Rein, Deutsche Schulerziehung. 2 Bde. München 1907. — W. Rein, Pädagogik in systemat. Darstellung. 2 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Förster, Schule und Charakter. Zürich 1907.

Jena. Horst Keferstein † (W. Rein).

Schulen für koloniale Ausbildung

Seit Deutschland Kolonien besitzt, hat sich auch das Bedürfnis fühlbar gemacht, jungen Männern, die dort eine berufliche Tätigkeit sei es auf wirtschaftlichem Gebiet, sei es in der Verwaltung auszuüben gedenken, eine besondere, von der Schulung für die Berufslaufbahn innerhalb deutscher Verhältnisse abweichende Vorbildung zu teil werden zu lassen. Im Jahre 1887 wurde in Berlin das staatliche Orientalische Seminar ins Leben gerufen, das aber nicht als Kolonialschule bezeichnet werden kann, sofern es sich im wesentlichen die Ausbildung in den orientalischen Sprachen zum Ziel setzt. Der Aufschwung im Plantagenwirtschaftsbetrieb, besonders in unsern tropischen afrikanischen Kolonien, liefs nun aber immer deutlicher den Mangel an jungen Leuten erkennen, die für die sich eröffnenden Beamten- und Aufseherstellungen tauglich und genügend vorgebildet waren, die also einmal gewisse Garantien für moralische Tropenfestigkeit und sodann eine den besondern überseeischen Verhältnissen angepafste theoretische und praktische Vorbildung mitbrachten. Diese Erwägungen, die besonders im Kreis des Evangelischen Afrikavereins, Rheinischen Verbands, und schliefslich vor allem in einer Denkschrift des damaligen Divisionspfarrers Fabarius in Coblenz, des Leiters der Anstalt seit ihrer Begründung, und einem Gutachten von Professor Wohltmann in Bonn-Poppelsdorf sich zu praktischen Vorschlägen verdichteten, führten i. J. 1899 zur Gründung der »Deutschen Kolonialschule Wilhelmshof« in dem Städtchen Witzenhausen in Kurhessen. Die Unterhaltung der Anstalt übernahm eine Gesellschaft m. b. H., an deren Spitze Se. Durch-

laucht der Fürst von Wied trat, das erste Semester begann am 15. Mai.

Die Gründer dieser ersten und bis jetzt einzigen deutschen Kolonialschule berücksichtigten in ihrem Organisations- und Lehrplan-Entwurf die bestehenden Anstalten ähnlichen Charakters in den drei bisher bedeutendsten europäischen Kolonialländern England, Holland und Frankreich. Dabei aber geht die deutsche Anstalt doch ihre eigenen Wege, indem sie die Mitte hält zwischen den beiden extremen Vorbildern im Ausland, dem colonial college bei Harwich in England und der holländischen Reichsackerbauschule in Wageningen a. Rhein. Von diesen legt die erstere Anstalt allen Nachdruck auf die praktische Ausbildung und stellt gewissermafsen einen grofsen Gutshof vor, in dem die Schüler in allen möglichen landwirtschaftlichen, handwerklichen und technischen Fertigkeiten ausgebildet werden. Andrerseits ist der Betrieb der holländischen Anstalt mehr theoretisch-wissenschaftlicher Art, ähnlich dem unsrer landwirtschaftlichen Akademien. Die Kolonialschule in Witzenhausen nun sucht die mittlere Linie in der Weise einzuhalten, dafs sie gründliche geistige Schulung mit tüchtiger körperlicher Ausbildung auf fachlicher Grundlage vereinigt und neben dem Rüstzeug eines reichen Könnens und Wissens den abgehenden Schülern eine auch unter den so ganz anders gearteten überseeischen Verhältnissen stichhaltige Charakterbildung mitgeben will. Sie steht von den ausländischen Schwesteranstalten am nächsten der im selben Jahre 1899 gegründeten privaten Ecole Pratique d'Enseignement Colonial bei Paris, die mit der schon früher gegründeten, für die berufliche Ausbildung der französischen Kolonialbeamten bestimmten Ecole Coloniale in Paris selbst nicht zu verwechseln ist. Welche Wichtigkeit man übrigens in Frankreich im Gegensatz zu England mit seinem einzigen, wenig bedeutenden Colonial college der kolonialen Vorbildung auf schulmäfsigem Wege beimifst, geht sowohl daraus hervor, dafs aufser den genannten auch Kolonialschulen in Lyon, Marseille, Algier, Tunis bestehen, als auch aus den immer wieder in der Publizistik erhobenen Forderungen, die koloniale Bildung solle Allgemeingut des Volkes werden, »une branche importante de notre enseignement public« an allen Schulen, auch an den Universitäten, und neben einer allseitigeren körperlichen Ausbildung und Pflege des Handfertigkeitsunterrichts solle alles geschehen, um die »énergie coloniale« zu wecken und »une génération de colonisateurs« zu schaffen. Und da der Franzose weifs, dafs die Frage der Besiedlung und Entwicklung überseeischer Länder wesentlich eine Geburtenziffer-Frage ist, sollen auch die Mädchen beim kolonialen Unterricht nicht übersehen werden, »la femme étant dès qu'elle est devenue mère le principal ennemi de la colonisation«. Auch in Holland wird in den Unterricht besonders der nichthumanistischen Schulen das Kolonialwesen ganz wesentlich mit einbezogen. Gelegenheit ergibt sich hiezu z. B. an den höhern Bürgerschulen, die etwa unsern Realschulen entsprechen, bei Fächern wie »Staatseinrichtungen der Niederlande« und »Volkswirtschaftslehre und Statistik«. In den Klassenzimmern der Volksschulen sind Wandsprüche angebracht wie dieser: »Die methodische Verwertung der Kolonien macht ein kleines Volk grofs und glücklich.« In England vollends, das mit seinem Kolonialbesitz steht und fällt, nimmt Erziehung und Unterricht im weitgehendsten Mafse auf die etwaige spätere koloniale Tätigkeit der Schüler Rücksicht, daher die einseitige Betonung des ethischen gegenüber dem intellektuellen Moment und die aufserordentliche Bevorzugung des Sports. Es ist dringend notwendig, zur Beurteilung der deutschen Verhältnisse sich über diesen starken kolonialen Einschlag in die Struktur des gesamten Erziehungswesens bei den andern Kolonialvölkern Klarheit zu verschaffen, um Angesichts der geringen Rücksichtnahme der Lehrpläne der deutschen höheren Schulen auf eine spätere Pioniertätigkeit die Notwendigkeit kolonialer Fachschulen im Reich oder in den Kolonien selbst zu begreifen. Erst eine gründliche Reform unsers Mittelschulwesens nach rein pädagogischen Grundsätzen wird, durch Schaffung einer allgemeine brauchbaren, die körperliche und ethische Entwicklung wie praktische Ausbildung mehr berücksichtigenden Grundlage und entsprechende Differenzierung der Lehrpläne in aufsteigender Linie auch dem immer wachsenden Bedürfnis nach geeigneter

Vorbildung eines Teiles unserer Jugend der gebildeten Klassen für spätere koloniale Tätigkeit Rechnung tragen, ohne deshalb die, natürlich schon wegen der verhältnismäfsig hohen Kosten nur einem kleinen Bruchteil zugänglichen kolonialen Fachschulen überflüssig zu machen. Diese koloniale Berufstätigkeit braucht sich keineswegs auf die unentwickelten Länder zu beschränken, über denen die Reichsflagge weht, sondern ihr Gebiet ist die ganze Erde, wo nur immer deutsche Pioniere im Wettbewerb mit anderen Rassen an der Arbeit sind. Bei der ungeheuren Bedeutung dieser Arbeit aber für das Deutschtum überhaupt wie für das deutsche Reich im besondern leuchtet die Dringlichkeit dieser Forderung ohne weiteres ein.

Die einzige koloniale Fachschule, die wir demnach im Reich besitzen, hat ihren Sitz in einem alten Kloster, dessen trefflich restauriertes und mit einfach-vornehmer Ausstattung versehenes Hauptgebäude Lehr- und Wohnräume für die Schüler enthält. An dieses schliefsen sich Gewächshäuser an, ein Laboratorium mit Sammlungs- und Präparierräumen und Werkstätten aller Art, eine Molkerei mit Maschinenbetrieb durch eigene Wasserkraft, ein Milchviehstall, eine Reit- und Turnhalle u. a. m. Während die Gärten gleichfalls in der nächsten Umgebung der Anstaltsgebäude liegen, bildet den Mittelpunkt der Land- und Viehwirtschaft ein eigens erbauter Gutshof. Im Jahre 1906 betrug der Viehstand: 15 Pferde, 5 Fohlen, 35 Kühe, 28 Rinder, 4 Ochsen, ca. 350 Schafe, 60 Schweine, Geflügel aller Art. Auch die Baumschulen (70000 Stämmchen), Obstpflanzungen (3000 Bäume), Tabakpflanzungen und Weinberge liegen in mäfsiger Entfernung von der eigentlichen Anstalt.

Die Schüler (im Alter von 17—27 Jahren, Höchstzahl 70) leben im Internat zusammen, dessen Organisation am ehesten unsern Kriegsschulen oder den englischen und amerikanischen Universitäts-Colleges entspricht. Entsprechend dem Charakter der Schule als einer höheren Bildungsanstalt, die vor allem praktische Landwirte, Pflanzer und Handelsvertreter für den überseeischen Pionierdienst heranschulen will, stehen theoretische und praktische Arbeit in engster Wechselbeziehung zueinander; wie dies auf keiner andern höheren Bildungsanstalt in Deutschland der Fall sein dürfte. Die Lehrfächer zerfallen in 1. Allgemeinbildende, nämlich Kulturwissenschaften (Völkerkunde, Religionsgeschichte, Kolonialpolitik), Naturwissenschaften (besonders Pflanzenkunde, anorganische Chemie und Physik, Zoologie und Technologie) und allerhand Unterweisungen in Tropengesundheitslehre, Rechtskunde, modernen Sprachen, Samariterdienst. 2. Wirtschaftliche: Landwirtschaft mit besonderer Berücksichtigung der tropischen und subtropischen Bedürfnisse, Gärtnerei, kaufmännische Fächer. 3. Technische: Baufach, Kulturtechnik, Handwerk. 4. Leibesübungen: Turnen, Reiten, Fechten.

Die Lehrzeit beträgt 4 Semester, doch haben jüngere Leute, die ohne eine praktische Vorbildung unmittelbar von der Schule in die Anstalt eintreten, zuerst ein rein praktisches Lehrjahr als sog. Praktikanten durchzumachen. Bis zum Winterhalbjahr 1907 wurden 300 Schüler aufgenommen, 132 sind bisher mit Zeugnis entlassen worden und dienen vorwiegend in den deutschen Kolonien. Bei der reichen Ausstattung der Anstalt und den grofsen Betriebskosten ist diese nicht im stande, sich aus sich selbst zu ernähren, sondern es müssen noch jährlich 400 M auf den Kopf des Schülers durch andauernde Opfer nationaler Kreise und Beisteuer des Reichs und Preufsens gedeckt werden.

Als eine Art Fortsetzung dieser kolonialen Vorbildung im Reich sind die vom Gouverneur von Südwest-Afrika eingerichteten Lehrstellen für abgegangene Kolonialschüler in Deutsch-Südwestafrika anzusehen, die den angehenden Farmern den Übergang von dem mehr schulmäfsigen Betrieb im deutschen Vaterland in die beruflichen Verhältnisse des südwestafrikanischen Farmers vermitteln sollen. In der etwa 40 km von Windhuk gelegenen Regierungsfarm Neudamm finden 3, in den Forststationen Osona bei Okahandja und Ukuib am Swakop je 1—3 junge Leute Aufnahme und erhalten freie Kost und Verpflegung. Die Dauer der dortigen Lehrzeit beträgt ca. 9 Monate.

Als ein Ableger der Kolonialschule Wilhelmshof kann ferner der von Dr. Aldinger, einem früheren Lehrer dieser Anstalt und Geistlichen, in dem südbrasilischen Staat

St. Catharina auf der Kolonie Hansa ins Leben gerufene »Palmenhof« gelten. Jungen Deutschen soll hier die Gelegenheit gegeben werden, sich auf einer kolonialen Uebergangsstation in die besonderen Kultivationsmethoden dieses subtropischen Gebiets einzuarbeiten, wobei der pädagogische und ethische Gesichtspunkt dem rein ökonomischen übergeordnet ist. Im Jahre 1905 waren ca. 50 junge Leute dort ausgebildet worden.

Hinsichtlich der Verbreitung kolonialer Kenntnisse aufserhalb dieser fachlichen Institute verdient noch die besondere Berücksichtigung Erwähnung, die in den Lehrplänen verschiedener Bundesstaaten, besonders Preufsens, den deutschen Kolonien zu teil wird. In Hamburg steht ferner die Gründung einer kolonialen Hochschule bevor, und an mehreren Universitäten werden kolonialrechtliche und ähnliche Vorlesungen gehalten. Selbstverständlich enthalten auch die Vorlesungsverzeichnisse der Handelshochschulen einen gewissen kolonialen Einschlag.

Aus dem Gesagten geht hervor, dafs man in Deutschland im allgemeinen noch weit davon entfernt ist, sich als kolonisierende Rasse zu fühlen und demnach der Vorbereitung auf eine spätere Pioniertätigkeit in überseeischen Ländern die gebührende Stelle im Erziehungs- und Unterrichtssystem — soweit ein solches in Deutschland, sonst dem Land der Systematik, überhaupt existiert — zuzuweisen. Aber recht erfreuliche Ansätze, wenn auch fast nur auf dem Gebiet des Fachschulwesens, sind wenigstens vorhanden.

Ulm. Ernst Kapff.

Schülerarbeiten, gekrönte

s. Belohnung

Schülerbibliotheken

1. Leitsätze für die Auswahl der Jugendschriften. 2. Unsere Stellung zu der modernen Jugendschriften-Bewegung. 3. Einrichtung einer Schülerbibliothek. 4. Verwaltung der Schülerbibliothek. 5. Gemeinsame Lektüre.

1. Leitsätze für die Auswahl der Jugendschriften. a) Die Jugendlektüre ist im Rahmen der gesamten Jugenderziehung zu betrachen.

b) Das Hauptziel der Erziehung ist die sittliche Charakterbildung. Doch hat die Erziehung auch eine religiöse, vaterländische und künstlerische Aufgabe. Durch geeigneten Inhalt vermögen die Jugendschriften sittlich, religiös und vaterländisch, durch ihre Kunstform künstlerisch zu erziehen.

c) Wir verlangen demgemäfs für die Jugendlektüre vollwertige Kunstwerke, die zugleich sittlich, religiös oder vaterländisch erziehlich zu wirken imstande sind.

d) Jugendschriften, bei denen eine aufdringliche Tendenz den künstlerischen Wert des Werkes beeinträchtigt, lehnen wir unbedingt ab. Ein Werk blofs wegen seiner guten religiösen oder patriotischen Absicht auszuwählen, ist unzulässig.

e) Die Jugendschrift mufs kindertümlich, nach Stoff und Kunstform der kindlichen Entwicklungsstufe angemessen sein.

f) Nur das wirkt stark erziehlich auf die Jugend ein, was nach seinem Inhalt ihr Interesse vorfindet oder weckt. Doch soll der Schriftsteller nicht blofs schreiben, um der Jugend zu gefallen.

2. Unsere Stellung zu der modernen Jugendschriften-Bewegung. Um die Auswahl der Jugendschriften haben sich in der neuesten Zeit die Jugendschriften-Ausschüsse, namentlich der Hamburger, verdient gemacht. Das gröfste Verdienst gebührt Wolgast, dem Verfasser des Buches: »Das Elend unserer Jugendliteratur«, der wichtigsten Schrift zu der Jugendschriftenfrage.

Die Hamburger Reform verlangt ein Dreifaches:

A) Die Jugend sei zur ästhetischen Genufsfähigkeit zu erziehen.

B) Die Jugendschrift in dichterischer Form müsse ein Kunstwerk sein.

C) Die spezifische Jugendschrift habe keine Existenzberechtigung.

Als besondere Verdienste der Hamburger Bewegung erkennen wir die folgenden an:

a) Sie hat das Interesse weiter Kreise auf die hohe Bedeutung der Jugendschriften hingelenkt.

b) Sie hat eine strenge Kritik der Jugendschriften von einer höheren Warte in die Wege geleitet.

c) Sie hat an die Auswahl den künstlerischen Mafsstab angelegt, künstlerisch wertlose Jugendschriften auszumerzen gesucht.

d) Sie hat die Herausgabe billiger wertvoller Jugendschriften angeregt und auch selbst besorgt.

Einseitig erscheint uns, dafs die Hamburger Reformer die Jugendschriftenfrage blofs oder bei weitem überwiegend vom künstlerischen Standpunkt behandeln, während nicht nur die künstlerische, sondern die gesamte Jugenderziehung ins Auge gefafst werden mufs. Diese Einseitigkeit betrachten wir als die natürliche Reaktion gegen die frühere Kritik, die den künstlerischen Gesichtspunkt vollständig aufser acht liefs, die am Stofflichen hängen blieb und den Wert einer Jugendschrift ausschliefslich oder doch ganz vorwiegend in ihrer guten Tendenz suchte.

Trotz unserer oben dargelegten teilweise abweichenden Stellung verweisen wir mit besonderem Nachdruck auf Wolgasts Artikel in der Encyklopädie, auf sein »Elend unserer Jugendliteratur«, auf die Sammlung »Zur Jugendschriftenfrage«, auf Kösters Geschichte der deutschen Jugendliteratur und besonders auf das Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften, herausgegeben von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften.

3. Einrichtung einer Schülerbibliothek. Bei der Einrichtung einer Schülerbibliothek sollte sich die Auswahl der Jugendschriften nach den gekennzeichneten Leitsätzen richten.

Unbedingt erforderlich ist, dafs der Bibliothekar die Bücher selbst lese, ehe er sie seinen Schülern in die Hand gibt. Wohl ist es zweckmäfsig, sich bei der Auswahl der Bücher von berufenen Kritikern auf dem einschlägigen Gebiete beraten zu lassen. Doch mufs der Lehrer selber die Bücher daraufhin studieren, ob sie sich für seine Schule eignen. Auch mufs er sie nach ihren Beziehungen zu den Unterrichtsstoffen genau kennen lernen.

Es liegt im Wesen der Jugendschriften, dafs die Schülerbibliothek von der Lehrerbibliothek getrennt werden mufs. Da an einer vielklassigen Schule die Zahl der Leser zu grofs und die gesamte Schülerbibliothek zu umfangreich wäre, als dafs sie von einem einzigen Bibliothekar zweckentsprechend verwaltet werden könnte, so mufs sie in Klassenbibliotheken geteilt werden. Auch die Rücksichtnahme auf den Unterricht empfiehlt diese Einrichtung. Nur im Notfall sollte man Parallelklassen zu einer gemeinschaftlichen Bibliothekabteilung zusammenfassen. Die unterste Abteilung wird der Klasse entsprechen, wo bereits ausreichende Lesefertigkeit vorhanden ist. Für die ersten Schuljahre kann man Vorlesestunden einrichten. Die Verwaltung der Klassenbibliothek hat der Klassenlehrer zu übernehmen. Doch mufs trotz der Gruppen der einheitliche Charakter der Schülerbibliothek gewahrt bleiben. Hauptbibliothekar ist der Schulleiter. Er führt den Hauptkatalog, besorgt die Ergänzungen der Klassenbibliotheken im Einvernehmen mit den Einzelbibliothekaren, sorgt auch dafür, dafs die Schüler der oberen Stufen von den Bibliotheken der unteren nicht unbedingt ausgeschlossen werden.

Für jede Klassenbibliothek ist ein Kanon von Büchern aufzustellen. Frick wünscht, dafs dieser nicht durch die Anwendung eines direkten Zwanges den Schülern aufgenötigt würde; sondern durch stillschweigendes Ausleihen der zunächst ausgewählten Bücher, oder durch ausdrückliche Empfehlung, endlich durch Hinweisung und Bezugnahme auf dieselben in den Lehrstunden soll ein leiser Druck ausgeübt und so dahin gewirkt werden, dafs es allmählich Tradition und guter Ton in der Klasse werde, eben diese Bücher vor allem zu kennen und ein gewisser Makel, dessen die Schüler sich selbst schämen, mit ihnen unbekannt zu bleiben (Programm des Gymnasiums in Burg, 1867). Das ist namentlich für die oberen Klassen höherer und mittlerer Schulen zu beachten. Am wichtigsten ist es, dafs der Lehrer durch den Unterricht oder durch nebenhergehende Andeutungen Interesse wecke, so dafs die Schüler dadurch angetrieben werden, in der häuslichen Lektüre die Fäden fortzuspinnen, die in der Schule angeknüpft worden sind.

Die Einrichtung der Klassenbibliothek hat auch auf das Geschlecht des Lesers Rücksicht zu nehmen. Bei Knaben spielt im allgemeinen der Verstand, bei Mädchen das Gemüt eine gröfsere Rolle. Erfinder,

Entdecker, Pfadfinder der Wissenschaft interessieren mehr die männliche Jugend. Kriegs- und Schlachtenbilder sind gleichfalls mehr für Knaben als für Mädchen geeignet. Für Bücher von grofsem Umfang reicht die Fassungskraft, zumal der jüngeren Schüler, nicht aus.

Der Einband sei einfach, aber dauerhaft. Geschenk- und Prachtbände kommen wegen ihres teuren Preises nicht in Betracht. Solche Bücher kaufe der Lehrer ungebunden und lasse sie einfach und dauerhaft binden. Einen beschädigten Einband durch einen neuen ersetzen zu lassen, lohnt bei billigen Büchern nicht die Kosten.

Die ausgewählten Werke sind in möglichst vielen Exemplaren (bis zur Zahl der Schüler der betreffenden Abteilung) anzuschaffen. Die Gründe dieser Forderung legen wir weiter unten dar.

4. Verwaltung der Schülerbibliothek. Die Bücher jeder Klassenbibliothek sind in den einzelnen Klassenzimmern sorgfältig aufzubewahren, am besten im verschlossenen Schranke aufzustellen. Es ist nicht ausreichend, dem Buche einen dauerhaften Einband zu geben; dasselbe mufs noch mit einem starken Umschlag versehen sein.

Der vom Schulleiter geführte Hauptkatalog enthält am passendsten folgende Rubriken: Nummer, Verfasser, Titel, Jahrgang oder Teil, Verlag, Erwerbsart und Preis, Datum der Erwerbung. Welcher Klasse zugewiesen? Bemerkungen. Für die Klassenbibliothek ist folgendes Schema zu empfehlen: Nummer (nach dem Hauptkatalog), Verfasser, Titel, Eigenart des Buches, Themen zu mündlichen und schriftlichen Aufgaben. Aufserdem mufs jeder Klassenbibliothekar eine Ausleihliste führen. Diese braucht nur Rubriken für den Namen des Leihers, die Nummer des Buches und Bemerkungen (über etwa beim Ausleihen bemerkte Beschädigungen) enthalten.

Jeder Schüler hat die Verpflichtung, das Buch sofort nach dem Empfange nach vielleicht vorhandenen Schäden zu untersuchen und solche sofort anzuzeigen. Andernfalls wird er für später vorgefundene Beschädigungen verantwortlich gemacht. Nicht allzuschlimme ziehen den zeitweisen Ausschlufs von der Benutzung der Bibliothek nach sich. Wenn ein Buch sehr stark beschädigt, oder wenn es verloren worden ist, dann mufs es der Schuldige ersetzen. Bei der alljährlichen Revision des gesamten Schulinventars richtet der Schulleiter seine scharfe Aufmerksamkeit auch auf die Schülerbibliothek. Die Zeitfolge in der Ausgabe der Bücher richtet sich nach deren Umfang. Durchschnittlich dauert die Lesefrist vierzehn Tage. In besonderen Fällen wird ihre Verlängerung bereitwilligst gestattet. Der Schüler erhält jedesmal nur ein Buch. Das Wechseln untereinander ist streng untersagt, ebenso das Lesen auf Strafsen und öffentlichen Plätzen. Zuwiderhandlungen hierin, auch Nachlässigkeiten bezüglich der rechtzeitigen Ablieferung des Buches werden mit Entziehung der Lektüre auf einige Zeit bestraft. Eine Konsequenz unserer Forderung der gemeinsamen Lektüre ist die unentgeltliche Benutzung der Schülerbibliothek. Für den Fall, dafs jedoch aus bestimmten Gründen — wenn z. B. sonst die Erhaltung und Ausgestaltung der Bibliothek nicht möglich wäre — ein Lesegeld erhoben werden mufs, schliefse man arme Schüler, die dasselbe nicht bezahlen können, nicht von der Lektüre aus.

Gewöhnlich werden die Mittel zur Erhaltung und Ergänzung der Bibliothek von der Kommune oder der Schulgemeinde hergegeben, der die Unterhaltung der Schule obliegt. Aufgabe des Klassenbibliothekars ist es zunächst, die zur Vervollständigung seiner Bibliothek wünschenswerten Bücher nach eigener Prüfung und im Anschlufs an bewährte Führer durch die Jugendliteratur auszuwählen. Wir empfehlen dafür auch an dieser Stelle in erster Linie das Verzeichnis der vereinigten Prüfungsausschüsse.

In einer Konferenz sämtlicher Bibliothekare unter dem Vorsitz des Hauptbibliothekars wird dann nach Mafsgabe der zur Verfügung stehenden Geldmittel bestimmt, welche Bücher für die einzelnen Klassen anzuschaffen sind. Wenn der Bibliothek Büchergeschenke angeboten werden, so nehme man sie mit Dank an — wenn sie allen Anforderungen entsprechen. Es wäre gefährlich, hier die Redensart vom geschenkten Gaul gelten zu lassen.

Wie sollen die Schüler die Jugendschriften lesen? Sie müssen langsam und

aufmerksam lesen. Wenn es irgend angeht, ist das Buch im Kreise der Familie vorzulesen. Man gebe den Schülern den Rat, nie ein Buch ohne Unterbrechung von Anfang bis zu Ende zu lesen, sondern Ruhepausen eintreten zu lassen, um das bisher Gelesene zu durchdenken. Verstehen die Leser etwas nicht, dann sollen sie die betreffende Stelle wiederholt durchgehen. Wenn trotzdem dieses oder jenes unklar bleibt, sollen sie andere um Auskunft bitten, etwa ihre Eltern, schliefslich den Lehrer. Als Regel gilt, die Erholungslektüre erst dann vorzunehmen, wenn die Schularbeiten erledigt sind. Zu empfehlen ist den Schülern, sich aus dem Gelesenen Auszüge anzufertigen, z. B. von besonders schönen, gedankenreichen Aussprüchen. Nach Reiseschilderungen können Reiserouten skizziert werden. Doch soll der Lehrer dergl. nicht verlangen.

Der Nutzen der Schülerbibliothek ist vielfach nicht so grofs, wie es möglich wäre. Der Grund liegt zum Teil in der falschen Auswahl der Bücher, zum Teil darin, dafs der Bibliothekar die Werke nicht genügend kennt, zuweilen auch in Vorurteilen gegen die freie häusliche Lektüre überhaupt und hier und da in der Bequemlichkeit des Bibliothekars. Es kommt vor, dafs die Bücher den Schülern erst auf deren anhaltendes Drängen gegeben werden oder auch gar nicht, da »die Vandalen ja doch alles wie mit Gewalt zerreifsen«. Da stehen dann die Bücher (die schönen Einbände allerdings wohl erhalten) und harren — ja worauf denn?

Eine andere Ursache, weswegen der Wert der Jugendlektüre nicht selten gering ist, besteht darin, dafs sie in gar keinem oder doch keinem nennenswerten Zusammenhang mit dem Unterricht steht. Den rechten Nutzen gewährt sie nur bei engster Verbindung mit demselben. Es gibt eine ganze Reihe namentlich belehrender Jugendschriften, die wertvolle Unterrichtsgebiete namentlich aus der Geschichte, Geographie, den Naturwissenschaften behandeln, auch solche, die sich zum Religions- und zum Deutschunterricht in mannigfache Beziehungen setzen lassen. Es ist sehr fruchtbar, die Gedankenfäden, die der Unterricht angeknüpft hat, in der häuslichen Lektüre fortspinnen zu lassen. Alle aufgewandte Zeit und Mühe eines treuen Unterrichts geht verloren, wenn die geistige Regsamkeit, die er erzeugt hat, von neuen Gedankenmassen niedergedrückt und getötet wird. Und die Wiederholung gewöhnlichen Schlages? Sie vermag wohl die Leichen aus den Grüften des Unbewufstseins herauszuheben, nicht aber, sie zu neuem Leben zu erwecken. Der Lehrer mufs dafür sorgen, dafs das Vorstellungsleben durch Umgang und Erfahrung ausgebildet werde, dafs das keimende Interesse entfaltet werde und erhalten bleibe. Dazu vermag gerade die Lektüre viel beizutragen. Sie soll also ergänzen, erweitern, nicht aber auf den Unterricht vorbereiten, was manche verlangen. Vielmehr mufs dieser schon die künftige Lektüre im Auge haben und darauf bedacht sein, Probleme aufzustellen, deren Lösung der Lektüre obliegt. Der nachfolgende Unterricht greift dann wieder auf diese zurück. Der Lehrer wird schon zur Kontrolle über die Art des Lesens diesen Schüler fragen, jenen erzählen lassen. Wichtiger aber ist, dafs die Schüler aus eigenem Antrieb Mitteilungen machen und Fragen stellen. Auch der Aufsatzunterricht kann hier Stoff schöpfen, gründlich allerdings nur bei der gemeinsamen Lektüre.

5. Gemeinsame Lektüre. Im Interesse einer wahrhaft fruchtbaren Benutzung der Schülerbibliothek ist es dringend zu empfehlen, von dem bisher fast allgemein üblichen Verfahren abzugehen, wonach jedem Schüler ein anderes Buch verabreicht wurde und wird. Gegenüber der Einzellektüre besitzt die gemeinsame Lektüre bedeutende Vorzüge. Sie besteht darin, dafs möglichst viele Exemplare desselben Buches gleichzeitig ausgeliehen und gelesen werden. Die Erwägungen, die dazu führen, dafs man den Schülern einer Klasse nicht verschiedene Lesebücher, sondern ein und dasselbe in die Hand gibt, leiten dazu, die häusliche Lektüre einheitlich zu gestalten. Wenn man mit einer erspriefslichen Eingliederung der Lektüre in den Unterricht Ernst machen will, dann kommt man notwendig zur gemeinsamen Lektüre. Alles andere ist nur Stückwerk. Wenn der verderblichen Wirkung der Schundliteratur vorgebeugt werden soll, dann mufs die Jugend einmal Geschmack für edle Bücher gewinnen, und zum andern mufs sie lernen,

ein ganzes Buch zu lesen und zu erfassen. Besonders begabte Schüler lernen es von selbst. Für die grofse Mehrheit trifft das aber keineswegs zu. Die Häppchen-Lektüre im Schul-Lesebuch bereitet für das Lesen eines umfassenden Buches keineswegs vor. Diese Anleitung zum richtigen Lesen sollen die Schüler bei der gemeinschaftlichen Lektüre ganzer Bücher in der Klasse und zu Hause erhalten. Die Klassenlektüre von Dramen und Epen in den Oberklassen auch der Volksschulen gewinnt in neuester Zeit immer mehr Anhänger. Hüten mufs sich der Lehrer dabei vor einer zu lange ausgedehnten und zerpflückenden Behandlung, wodurch den Schülern die Dichtung gar oft verekelt wird. Die Hauptsache ist der Genufs des Kunstwerkes. Dazu gehört, dafs die Schüler die Charaktere, die Ideen und poetische Schönheiten des Stückes richtig erfassen. Unverstandenes mufs klar gemacht werden. Das wird in freiem Wechselgespräch des Lehrers mit den Schülern bewirkt. Auch die novellistische Form ist zu berücksichtigen. Geeignete Novellen kann der Lehrer, wenn die Unterrichtsstunden dafür nicht Zeit lassen, den Schülern in besonderen Vorlesestunden bieten. Für die häusliche gemeinsame Lektüre tritt die Tätigkeit des Lehrers noch mehr zurück. Er beschränkt sich auf Andeutungen, beugt Schwierigkeiten im Verständnis vor und beobachtet die Wirkung der Lektüre bei den einzelnen Schülern. An geeigneten Stellen des Unterrichts greift der Lehrer auf den Inhalt zurück. Die gemeinsame Lektüre kann etwa mit dem vierten Schuljahr beginnen. Geeignete Stoffe sind auf der Mittelstufe zunächst Märchen (namentlich die Grimmschen), weiterhin Robinson, Sagen und Dichtungen.

Ein Vorzug dieser Einrichtung besteht darin, dafs sie die wegen des gleichmäfsigen Fortschrittes wünschenswerte Einheit der Gedanken- und Interessensphäre herstellen hilft. »Nichts ist so geschickt, Kinder, die von verschiedenen Seiten her zusammenkommen, gleichartig zu machen, als ein Strom von Erzählungen, der sie alle gemeinschaftlich fortreifst.« (Herbart.)

Nun ist allerdings der Einwurf berechtigt, dafs man bei der Einzellektüre mehr als bei der gemeinsamen die Individualität des Schülers berücksichtigen könne. Der Geschmack der Schüler sei eben verschieden, und es sei eine Vergewaltigung der Kindesnatur, ihr eine bestimmte Lektüre aufzuzwingen. Die häusliche Lektüre müsse der freien Wahl überlassen bleiben, so wird uns entgegengehalten. Dabei wird aber ein Dreifaches nicht beachtet: einmal, dafs der Geschmack der Schüler noch sehr bildsam ist, zum andern, dafs sich sehr wohl Bücher finden, an denen die gesamte Jugend ihre Freude hat, und zum dritten, dafs wir reichliche Einzellektüre zur Ergänzung der gemeinsamen heranziehen. Die gemeinsame Lektüre wird viel dazu beitragen, die Schüler in ihren Interessensphären einander zu nähern. Trotzdem werden die Kinder infolge ihrer Anlagen und weiterhin infolge kontrollierbarer und unkontrollierbarer Einwirkungen in ihren Fähigkeiten und Neigungen grofse Verschiedenheiten zeigen. In der letzten Schulzeit wird vielfach auch die Wahl des Berufs in Frage treten. An diesen Punkten mufs die Einzellektüre einsetzen. Sie soll die Individualität nicht lähmen, sondern ihr reines Gepräge unverwischt erhalten und ihren berechtigten Forderungen Rechnung tragen. Demgemäfs verlangt Kühner (a. a. O.), der Einseitigkeit durch angemessene Vielseitigkeit, der Neigung zur Zersplitterung durch strenge Einheitlichkeit der Lektüre entgegen zu wirken, das leicht erregbare Temperament durch beruhigende Materie zu besänftigen, die Gleichgültigkeit und träge Abneigung gegen die Lektüre überhaupt durch stärkere Reize und möglichst anregende Besprechung aus ihrer Indolenz zu wecken, oder auch, wenn sie aus Übersättigung entspringt, durch lang anhaltende Entbehrung zu heilen, den Pedanten zu erfrischen, den Widerwilligen und Trägen durch angenehme Form des Dargebotenen zur Lektüre zu locken.

Ein für die meisten Schulen schwerwiegender Gesichtspunkt, der gegen die gemeinsame Lektüre geltend gemacht werden kann, ist der finanzielle. Die für die Schülerbibliothek zur Verfügung stehenden Mittel sind in der Regel sehr gering. Wie soll man da — so wird gefragt — von einem Werke sogar eine Anzahl Exemplare anschaffen können? Nun, zu wünschen wäre es allerdings, dafs so viele Exemplare vorhanden wären, wie Schüler in der

Klasse sind. Wenn dies aber nicht gleich zu erreichen ist, so ist schon jede Annäherung an das Ideal zu begrüfsen. Man kann zunächst einen Grundstock von Exemplaren anschaffen und diesen dann, je nach den vorhandenen Mitteln, ergänzen. Man kann sich zunächst damit behelfen, dafs man zwei oder auch mehr Kindern zusammen ein Buch zu gemeinschaftlicher Lektüre in die Hände gibt. Sie lesen dann abwechselnd laut vor, was auch seine Vorzüge hat. Zudem findet sich eine ganze Anzahl gerade für die gemeinsame Lektüre geeigneter Bücher, deren Preis sehr gering ist. — Ein Notbehelf ist es auch, die eine Hälfte der Schüler ein Buch, die andere zu derselben Zeit ein zweites, verwandtes lesen zu lassen, worauf gewechselt werden kann. — Bei der gemeinsamen Lektüre fällt es dem Lehrer viel leichter, alle Bücher der Bibliothek kennen zu lernen als bei der Einzellektüre. — Unter allen Umständen mufs es vermieden werden, die Schüler zur gemeinsamen Lektüre zu zwingen. Das wäre ihr Verderb. Die Kinder dürfen die häusliche Lektüre keinesfalls als eine Vermehrung der häuslichen Arbeiten empfinden, was bei der gemeinsamen Lektüre leichter eintreten könnte als bei der Einzellektüre. In den meisten Fällen bedarf es nur einer Anregung durch den Lehrer, eines Hinweises auf den Inhalt oder des Vorlesens einer schönen Partie, um in den Schülern die Neigung nach der Lektüre des Buches zu wecken. Wo ein anregender Unterricht und ein guter Geist in der Schule zu finden ist, da wird sich kaum ein Schüler von der Lektüre ausschliefsen.

Der Gedanke der gemeinsamen Lektüre vollständiger Bücher ist wahrscheinlich zuerst von dem Rektor Strobel in Berlin ausgesprochen worden in seiner 1880 erschienenen Schrift: »Der deutsche Sprachunterricht in mehrklassigen Schulen«. Er vertrat ihn weiterhin in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (5. Jahrgang, 8. Heft) und in der Schrift: Ausführlicher Entwurf zu einem Lehrplan für den deutschen Unterricht in einer siebenklassigen Volksschule (1895). In weiteren pädagogischen Kreisen wurde die Idee unter der Bezeichnung »Klassen- und Massenlektüre« bekannt durch eine 1891 unter diesem Titel erschienene Schrift des Rektors Aberle in Waldenburg. Aberle begann mit der Klassenlektüre 1884. Der Sache stimmen wir zu, nicht aber mehr der Bezeichnung. Unsern Standpunkt nimmt im wesentlichen auch Wolgast ein (Jugendschriftenwarte, 1905, Nr. 2). Ries (ebenda) lehnt beides ab. Der Ausdruck »Massenlektüre« erscheint uns irreführend. Es kommt nicht etwa darauf an, »Massen von Büchern« zu lesen. Auch wird das Wesen der Sache nicht beeinträchtigt, wenn nicht »Massen von Schülern« beteiligt sind, sondern nur eine kleine Klasse oder Abteilung von etwa 15 Schülern. Das wesentliche ist die »gemeinsame« Lektüre. Gemeinsam bleibt sie immer, auch wenn sie nicht, wie die häusliche, die Schüler in demselben Raume vereinigt. Dieselben Schüler lesen, veranlafst von demselben Lehrer, zu derselben Zeit (diese mit Einschränkung verstanden) dasselbe Buch (bei der Klassenlektüre sogar unter Anwesenheit sämtlicher Schüler). Die Besprechung ist dann direkt gemeinsam. Deshalb haben wir die obige Bezeichnung gewählt.

Literatur: Kaselitz, Gefahren moderner Jugendlektüre. Berlin 1868. — Huber, Ideen und Vorschläge zur Organisierung und Verwaltung von Schülerbibliotheken. Päd. Jahrb. 1878. Wien. — Kaiser, Jugendlektüre und Schülerbibliotheken nebst einem nach Klassen geordneten Kataloge. Barmen 1878. — Zehender, Kurze Übersicht der Entwicklung der deutschen Jugendliteratur, begleitet von Ratschlägen zur Begründung von Jugendbibliotheken. Zürich 1880. — Kraft, Über Schülerbibliotheken an den Volks- und Bürgerschulen (Mittel- und Sekundarschulen) in Österreich, Deutschland und der Schweiz. 2. Aufl. Wien 1882. — Grofs, Über Jugendlektüre u. Schülerbibliotheken. Progr. des ev. Gymnas. A. B. zu Kronstadt. Kronstadt 1888. — F. Meyer, Das Lesebedürfnis des Volkes und dessen Befriedigung. Weimar 1891. — Hamann, Was unsere Kinder lesen. — Aberle, Klassen- und Massenlektüre. Bielefeld 1891. — Theden, Die deutsche Jugendliteratur. Kritisch und systematisch dargestellt. Grundsätze zur Beurteilung der deutschen Jugendliteratur, Winke für Gründung, Einrichtung und Fortführung einschlägiger Bibliotheken und Verzeichnis empfehlenswerter Schriften. Ein Handbuch für Eltern, Erzieher und Bibliothekare. 2., umgearb. und stark vermehrte Auflage. Hamburg 1893. — Ballauf, Über Kinder- und Jugendlektüre. Päd. Archiv. — Grienberger, Die Schüler-Bibliothek, deren Verwaltung und Stellung in der Realschule. — Herold, Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Münster. — Huber, Über Jugendschriften und Schülerbibliotheken. Wien. — Kühner, Gefahren moderner Jugendlektüre. Pädag. Zeitfragen. —

Kühner, Jugendlektüre und Jugendliteratur. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. III, 802--804. — Die Schülerbibliotheken in Mannheim (Jugendschriften-Warte 1905, Nr. 10). — Lauer, Die Schülerbibliothek ein integrierender Bestandteil des Schulunterrichts (Bad. Schulzeitung 1905, Nr. 2). — Bruckmann, In welcher Weise sind die Schülerbibliotheken der Volksschulen für Erziehung und Unterricht fruchtbar zu machen?' (Evangel. Schulblatt 1898.) — Zur Jugendschriftenfrage. Eine Sammlung von Aufsätzen und Kritiken. Mit dem Anhang: Empfehlenswerte Bücher für die Jugend mit charakterisierenden Anmerkungen. Herausgegeben von den Vereinigten deutschen Prüfungs-Ausschüssen für Jugendschriften. 2. Aufl. Leipzig 1906. — Köster, Geschichte der deutschen Jugendliteratur in Monographien. I. Teil 1906. II. Teil 1908. Hamburg. — Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg, Selbstverlag. 1896. In Kommission Leipzig. — Jugendschriften-Warte. Zeitschrift. Leipzig. — Verzeichnis der vereinigten Prüfungsausschüsse. Hamburg. — Verzeichnis der Prüfungsausschüsse des Verbands deutscher evangelischer Schul- u. Lehrervereine. — Volks- und Jugendschriften-Rundschau. Aus dem Päd. Univ.-Sem. zu Jena, 12. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Nakel a. Netze. A. Rude.

Schülervereine

Die Schule ist ein soziales Gebilde, an dem sich die Formen und Gesetze des Gemeinschaftslebens in eigenartiger Weise wiederholen. Die Schulklassen gleichen den Ständen der Gesellschaft. Wie diese durch den Beruf und die Abstammung gebildet werden, so verdanken auch die Klassenverbände einer höheren Macht ihr Dasein. Doch hat eine Schulgemeinde aufser diesen auch noch andere Vereinigungen aufzuweisen, unter denen wir zwei Arten unterscheiden müssen: die gesellschaftlichen Vereinigungen und die Schülervereine. Wie im sozialen Leben die Vereine über die Stände hinweg reichen und dadurch ausgleichend wirken, dafs sich in ihnen Leute verschiedenen Standes zur gemeinsamen Förderung eines Zweckes zusammentun, ganz ebenso wirken jene Vereinigungen in dem Gemeinschaftsleben einer Schule. Auch sie können Schüler verschiedener Klassenstufen zur Förderung eines besonderen Zweckes zusammenführen. Handelt es sich dabei nur um zeitweiliges Spiel, Unterhaltung und Gemeinschaftsinteressen, so reden wir von einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Vereinigung z. B. Wandervereinigungen, Bibelkränzchen. Zu einem Schülervereine aber wird eine derartige Vereinigung, wenn das Vereinsleben durch Satzungen geregelt, für die Verwaltung Organe als Vorstand, Kassenwart und Schriftwart bestimmt werden und wenn solche Vereinigung von der Direktion einer Schulgemeinde bestätigt worden ist. Es ist pädagogisch gar nichts dagegen einzuwenden, dafs unter der reiferen Jugend unserer höheren Schulen sich Vereine bilden, wie solche im öffentlichen Leben allenthalben bestehen. Das Schulleben ist eine Vorstufe des bürgerlichen Lebens und soll diejenigen Anlagen in Pflege nehmen, welche späterhin im Berufe, im bürgerlichen und staatlichen Leben wirksam werden sollen. Tatsächlich sind auch diese Anlagen bei den Jünglingen, welche höhere Schulen besuchen, schon immer hervorgetreten und haben unerlaubte Vereinigungen hervorgebracht, welche als Schülerverbindungen berüchtigt sind. Schülerverbindungen haben viel Unheil geschaffen, weil sie, ohne Vorwissen und Genehmigung der Schulverwaltung eingerichtet, zu Lug und Trug verführt haben, und weil sie durch Übertragung studentischer Sitten und Unsitten auch die leibliche Gesundheit der jungen Leute geschädigt und die Pflege der Schulstudien unmöglich gemacht haben. Als ein Mittel gegen solche Verirrungen erweisen sich Schülervereine höchst geeignet, und es ist auch ihr Wert in neuerer Zeit immer mehr erkannt worden. In den Schülervereinen kommt das berechtigte Streben nach Zusammenschlufs, nach Organisation, nach selbständiger und gemeinschaftlicher Pflege besonderer Zwecke, auch nach freundschaftlichem Verkehr zur Geltung, so dafs nicht nur der negative Zweck erreicht wird, Schülerverbindungen auszuschliefsen, sondern auch eine Kräftigung und Förderung privater Interessen durch Pflege schöner Künste und Fertigkeiten erreicht wird. Damit die Schülervereine in dieser Weise innerhalb einer Schulgemeinde sich betätigen könnten, kam es darauf an, ihr schulrechtliches Verhältnis zu bestimmen. Das ist sehr erleichtert worden durch die Bestimmungen, welche das bürgerliche

Gesetzbuch für die Vereine enthält. Wir können danach einen Schülerverein gleichstellen den rechtsfähigen Vereinen des bürgerlichen Lebens.

Die Frage der Schülervereine hat aber auch ihre pädagogische Seite, über welche die Meinungen eine zeitlang recht geteilt waren, doch konnte es nicht ausbleiben, dafs der pädagogische Wert der Schülervereine überall da zu Tage trat, wo angemessene Grundsätze mafsgebend waren und ein liebevolles Verständnis den Interessen unserer Jugend zugewendet war. In meiner unten zu nennenden Schrift über die Schülervereine habe ich vier Grundsätze aufgestellt, welche, so viel ich sehe, allenthalben angenommen worden sind:

1. Die Aufgabe und Beschäftigung des Vereins mufs im Einklang stehen mit den obersten Zwecken der Erziehung und des Unterrichts, so dafs kein der Schule fremdes oder gar nachteiliges Interesse hineingetragen wird.

2. Doch kann ein Verein sich nicht einer Aufgabe unterfangen, die von zentraler Bedeutung ist für die Schule, weil nur Beiwerk zum Gegenstande der Vereinstätigkeit gemacht werden kann.

3. Es mufs sich um eine leichte Beschäftigung handeln, die den körperlichen und geistigen Kräften der Jugend so entspricht, dafs sie sich ihr selbständig und zugleich mit befriedigendem Erfolge hingeben kann.

4. Auch die Leitung mufs einer der Schüler besorgen können, weil bei der Leitung durch einen Lehrer der eigenartige Wert freier Selbstentfaltung in Wegfall kommt, und weil ein fremder Leiter sich zwischen Schüler und Lehrer eindrängen würde.

Danach haben sich Turn- und Gesangvereine besonders bewährt, aber auch Vereine mit verwandten Zwecken sind vielen Schülern eine Quelle der Anregung und Erholung geworden z. B. literarische und Lesevereine, Geschichtsvereine, naturwissenschaftliche Vereine, Orchestervereine, Missionsvereine.

Literatur: C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. S. 298—317. — R. Pilger, Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien. Berlin 1880. — Gebhardt, Über Primaner- und andere Schülervereine. Blätter für das Gymnasialschulwesen, herausgeg. vom Bayrischen Gymnasiallehrerverein. Jahrg. 1901. Bd. 37, S. 382 ff. — Gustav Richter, Jena und sein Gymnasium. Jena u. Leipzig 1902. — Alfred Rausch, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze. Halle 1904. — Max Nath, Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken. Leipzig u. Berlin 1906. — Paul Ssymank, »Schülervereinigungen?« Pädagogisches Archiv 1906, Heft 3, S. 155—162. (Mit wertvollen Literaturangaben.) — Ders., Zur Frage der Schülervereinigungen. Monatsschrift für höhere Schulen. Jahrg. 1906, S. 483 bis 494.

Halle a. S. A. Rausch.

Schulfeier

1. Notwendigkeit. 2. Art. 3. Gestaltung. 4. Wert.

1. Notwendigkeit. In der Schulfeier sind Zöglinge und Lehrer einer Schule zur ethischen Gesamtpersönlichkeit vereint, um das durch den Unterricht angeregte sittlich-religiöse Streben zu betätigen, wodurch sich die Glieder des Schulganzen gegenseitig zu dem Schönen und Guten erheben und erziehen. — Nicht berücksichtigt sind hierbei die Schul- und Spielfeste, die materiellen Genufs gewähren, z. B. Schulausflüge und Schulfeste, die mit äufserlichem Gewinn verbunden im Freien abgehalten werden, Schulwanderungen, Schulprüfungen. Nur heimatliche, vaterländische und religiöse Feierstunden der Schule kommen hier in Betracht. —

Im menschlichen Leben folgt auf Tätigkeit Ruhe, auf Arbeit Erholung, mit den Werktagen wechselt nach göttlichem Gebot der Feiertag, und die Tages- und Lebensarbeit schliefst mit dem täglichen und Lebens-Feierabend. Jede Zeit fordert Arbeit, die unserige dehnt sie in manchen Betrieben aus, spannt die Kräfte an und erzeugt in der Lohn- und Stückarbeit öfters Arbeitshasten. Mehr als sonst ist da die Feier gefordert, die Ruhe, innere Sammlung und die Überzeugung bringt, dafs es Familienangehörige, Nachbarn, gute Freunde, gute Bücher gibt, die uns und die wir beanspruchen, dafs es eine Menge unschuldiger und berechtigter Freuden gibt, dafs die Welt schön ist und sehr viel in ihr zur Freude und Feier auffordert, dafs es einen Gott gibt, dem zu dienen aller Weisheit Anfang und Ende ist. — Die Schule bereitet vor für das Leben und ist

nach mancher Hinsicht ein Spiegelbild desselben. Schon darum muſs auch in ihr die Feier die Arbeit ablösen. Besonders die Kinder, die im späteren Leben dem sogenannten Arbeiterstande angehören, sollen durch die Schule eine nachhaltig wirkende Anregung erhalten, sich auf die Feier zu besinnen und sie nach der Arbeit zu verlangen. Unterbleibt das, bleiben die Schüler täglich in der gewöhnlichen Alltagsarbeit, so kann ihr Sinn nicht gehoben, nicht zu einem Überblicken der Welt und des Lebens geführt werden. Es werden aus ihnen die beklagenswerten Leute, die meinen, auch nach Feierabend, auch am Sonntage, die Hand rühren zu müssen. Die Arbeit ist gesegnet und ein Genius hat sie dem Menschengeschlecht gelehrt, aber einzig und allein arbeiten heiſst, das Leben nur von der rauhen Seite ansehen und bedeutet ein Versinken in die niedrige Gesinnung, der Erdgeruch und Werktagsstaub zu sehr anhaftet, die keine Zeit hat, an Gott zu denken, ihn zu suchen und ihm zu dienen.

Zudem beansprucht die kindliche Natur ohne Hinblick auf das öffentliche Leben die Feier, und das Schulleben führt von selbst zu ihr. — Bis zur Einführung in die Schule arbeitet das Kind nicht. Untätigkeit, leere Ruhe ist ihm aber unmöglich. Seine Hände suchen im Spiel das darzustellen, was sein Inneres bewegt. Das darf durch die Schule nicht aufhören. Neben der Arbeit, die die ganze Schultätigkeit dem Schüler auferlegt, führt sie zu dem Spiel. Wenn nun auch Spiel keine Feier ist, so erzeugt es wie diese doch innere Sammlung, Erholung und Erhebung. Im Laufe der Zeit hat gar manches Spiel zur Ausgestaltung der vaterländischen und religiösen Feier gedient. Auſserdem hat das Kind eine natürliche Liebe zu dem, das die Feier verherrlicht. Weiter leitet der Unterricht zur Feier. Er wendet sich an das volle, freisteigende Interesse des Kindes und ist bestrebt, das Dargebotene aus dem ruhenden, toten Zustande zu erheben. Der Geschichtsunterricht z. B. wird veranlassen, daſs etwa ein Kriegszug der Germanen mit selbstgefertigten Schilden und Waffen, dargestellt wird. Ist der Schüler für einen Helden, für einen groſsen Kaiser, für den Landesfürsten, die Landesmutter begeistert, so singt er auch nach der Schulzeit zu ihrer Ehre ein Lied, preist sie im Gedicht, bringt ihr Bild zu Hause an und bekränzt es. Hat der Zögling die Schönheit der heimatlichen und vaterländischen Natur empfunden, so drückt ers von selbst im gesungenen oder gesprochenen Liede aus. Dasselbe geschieht, wenn er rechte Freundschaft erkannte. Dadurch ist die Grundlage zur Schulfeier gegeben. Zu diesen Nötigungen zur Schulfeier tritt noch die, daſs der Zögling ein tieferes Verständnis für die Feier bekommen muſs, an der er bis zum Eintritt in die Schule schon teilnahm. Er kennt die des Sonntags und die der heimatlichen und vaterländischen Gedenktage. Die Schule ist verpflichtet, Sinn und Bedeutung davon klar zu legen. Vergegenwärtigen wir uns zu diesem Zwecke zunächst

2. Die Art der Feier. Siehe dazu Schubert: Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeier in Rein: Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, 4. Heft, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), dem ich hier zustimme. Die Feier wird in Gemeinschaft begangen. Der Schüler gehört zur Familien-, Schul-, Orts-, Volks- und Kirchengemeinschaft. Jede hat ihre Feier. — Die Familie feiert Geburts-, Hochzeits- und sonstige Gedenktage; die Gemeinde je nach der Gegend, das Frühlingsfest (z. B. in Eisenach und Heidelberg), Johannisfest (in Jena), Kirschfest (in Naumburg), Brunnenfest (in Mühlhausen), Maifest, den Flurzug, das Erntefest, den Bornquas (Neustadt a. O.) u. a. Siehe auch in Justs Praxis der Erziehungsschule 1889, S. 11: Wie im Thüringerlande einst das Frühlingsfest gefeiert wurde von Löwe. Das Volk hält eine Feier am Geburtstage des Landesfürsten, des Kaisers, an deren Regierungs- und Ehejubiläum, am Sedantag, an dem Geburtstag groſser Staatsmänner, Feldherren, Dichter, am Geburts- und Sterbetag früherer Regenten und zu anderen Gelegenheiten. Mit vollster innerer Herzensanteilnahme beging die ganze Nation den 90. Geburtstag und den Begräbnistag Kaiser Wilhelm I., die 25. Wiederkehr der glorreichen Tage von 1870/71, den 70. Geburtstag Bismarcks. In welch weiten Kreisen und mit welcher Hingabe wurde die goldene Hochzeit des weimarischen Regentenpaares gefeiert, und

wie wehklagten so viele, als das edle Fürstenpaar die Augen für immer schloſs! Die kirchlichen Feiertage sind bekannt. Die Schule hat Feierstunden am Beginn und Schluſs wichtigerer Schulabschnitte, bei der Aufnahme und Entlassung der Schüler, zur Einführung, am Jubiläum und beim Abgange der Lehrer, beim Tode von Lehrern und Schülern, zur Grundsteinlegung und bei sonstigen Veranlassungen.

Die Schule sieht sich genötigt auſser den ihr eigentümlichen Feiern alle die Erhebungsstunden der genannten Gemeinschaften auch abzuhalten und, soweit es möglich ist, sich an der Feier der Erwachsenen zu beteiligen. Nur die Familienfeier, die nicht über den engeren Kreis des Hauses hinaus geht und für die das Kind im engen Zusammensein mit den Angehörigen volles Verständnis bekommt, wird die Schule wohl am wenigsten berücksichtigen. Zu all den Feiern ist eine natürliche Grundlage vorhanden.

Ganz selbstverständlich ist die Hingabe an die Familie. Liebe und Dankbarkeit gegen Heimat und Vaterland zu erzeugen ist auch nicht schwer. An Heimat und Vaterland wird der Mensch alles, was er körperlich und geistig ist. Heimatliche Erzeugnisse nähren und kleiden ihn, geben ihm die Wohnung. In der Heimat spielt das Kind die glückseligen Spiele des sonnigen Lebensmorgens. An heimatlichen Dingen übten sich seine Sinne, entfaltete sich sein Geist, bildete sich die Grundlage des Sittengesetzes und Charakters. Elternhaus, Gasse, Spielplatz, Garten, Flur, Wiese und Wald der Heimat — welcher Zauber! In der Heimat leuchteten uns Gottes Sonne und Sterne zuerst, beugte sich die Mutter zuerst liebend über unsere Wiege; ahnten wir zuerst das liebevolle Walten Gottes! Die Heimatsliebe ist die Vorstufe der Vaterlandsliebe. Aber nicht nur die gegenwärtige Heimat und das gegenwärtige Vaterland bildete uns im weitesten Sinne. Der Unterricht findet reichste Gelegenheit zu zeigen, wie wir im Denken, in Sitte, Art, Gesetz, Sprache, Gemüt, in allem, was uns lieb und wert ist, in der Vergangenheit wurzeln. Der Geschichtskenner und der halbwegs Gebildete überhaupt, der klar und recht sieht und urteilt, rühmt diese Güter. Daher rankt sich die Liebe zu Heimat und Vaterland ungesucht empor und ihre Lobpreisung in der heimatlichen und vaterländischen Feier ist natürlich. Die Feier in der Gemeinde, die sich an Sitten, Gebräuche bedeutungsvolle Ereignisse anschloſs, schwindet leider zufolge der Unstetigkeit der Bevölkerung und leider hie und da auch zufolge obrigkeitlicher Anordnung mehr und mehr. Der sich vererbende Gemeingeist, das Festhalten am Hergebrachten, ist heute fast verflüchtigt. Einzelne solcher heimatlichen Feiern gehen bis ins graue Altertum zurück. Das lebensfrohe Mittelalter hatte in seinen behäbigen, wohlhabenden Verhältnissen eine groſse Menge angesehener Feiern, von denen wenige auf uns gekommen sind. Daſs manche, gezeitigt von der überquellenden Volkskraft, in ihrer Derbheit, die zeitweilig bedenklichen Umfang annahm, in unserer anders gearteten Zeit schwanden, brauchen wir allerdings nicht zu beklagen. Liebe und Dankbarkeit in den Kindern der Kirche gegenüber zu wecken und zu pflegen ist ebenso leicht. Die Kirche nahm den Schüler schon als er noch klein und unselbständig war, in den Christenbund auf, bereitete ihn zur Konfirmation vor, wird ihn einsegnen und der Gemeinde der Erwachsenen zuführen, ihm im heiligen Abendmahl immer wieder zu dem Herrn leiten, ihm allsonntäglich das Wort Gottes auslegen, ihn erbauen, in der Liebe zu Gott befestigen, ihn begraben und der Gnade Gottes übergeben. Daher ist die gottesdienstliche Schulfeier ebenfalls selbstverständlich. Leider hat die Schule, veranlaſst und genötigt durch allerlei Verhältnisse, hier ihre Pflicht am meisten vergessen. Sie betet, hält Tages- und Wochen-Andachten, feiert am ersten noch das Reformationsfest, gedenkt überhaupt hervorragender kirchlicher Männer (Melanchthonfeier), begeht eine Weihnachtsvorfeier und dringt nachdrücklichst auf den Kirchbesuch. (S. Art. Andacht, Gebet, Kirchbesuch.) Vielleicht besinnen sich aber wenigstens die Schulen, deren Lehrer und Zöglinge am Sonntage frei sind, die gottesdienstliche Schulfeier, wie sie lobenswerterweise manche Erziehungsanstalten schon haben, wieder einzurichten. Sie bereitet am gewissesten zum Besuch des öffentlichen Gottesdienstes vor. Die Schule hat im Lehrplane auf die Feier

Bedacht zu nehmen und das dafür vorhandene natürliche Bedürfnis zu stärken, so dafs der Unterricht zur rechten Zeit Aufklärung und Verständnis bringt, Stoffe erläutert und einprägt. Einige gelegentliche Bemerkungen, etwa am Gedenktage selbst, nützen nicht viel. Am meisten geben Hilfen Religion, Geschichte, Erdkunde, Deutsch, Gesang, Turnen und Turnspiel. Auf diese Weise wachsen die natürliche Liebe und Dankbarkeit gegen die Familienangehörigen, die Heimat und das Vaterland, die Schule und die Kirche immer mehr empor.

Ohne innere Besinnung, ohne Bitte zu Gott und ohne Dank gegen ihn dürfen die periodisch wiederkehrenden oder nur einmal erscheinenden Gedenk- und Feiertage nicht begangen werden. Einer verordneten Feier, für die ein Bedürfnis im Schüler nicht zu erzeugen wäre, würde der Zögling gleichgültig entgegensehen, sie würde ohne innere Teilnahme abgehalten werden, also wertlos sein und unter Umständen gar als Last empfunden werden. Das führt zur

3. Gestaltung der Feier. Die Schulfeier, wie die öffentliche allgemeine Feier wurzelt im Glaubensleben und in der heimatlichen und vaterländischen Geschichte. In ihr sollten mehr als es heute geschieht alte, ehrwürdige Gebräuche wieder zum Ausdruck kommen. Die Ausführung der Feier der Erwachsenen richtet sich nach dem jeweiligen Kulturzustande und die der Schulfeier nach dem Bildungsgrade der Schüler.

Der Stoff der Schulfeier mufs zuerst aus dem Unterrichte ausgewählt werden. Von den Märchen und Fabeln des ersten Schuljahrs bis zur klassischen Dichtung und der Bibelkunde des letzten bietet sich eine reiche Fülle. An den Schulunterricht ist jedoch auch manches Neue anzuschliefsen, nur mufs es leicht und natürlich anreihbar und dem Kinde sofort verständlich sein und wird dann von selbst zur Hebung des Grundgedankens beitragen. Lektüre und Lebenserfahrung geben Hilfen. Unsere Schul- und Kinderliteratur, die heimatliche, vaterländische und religiöse Dichtung bieten reiche Schätze. Für die alljährlich wiederkehrende Feier braucht auch bei der Beschränkung der Lehrpläne für die ungünstigsten Schulverhältnisse keine Sorge zu entstehen. Die Feier kann ja nach verschiedenen Gesichtspunkten zusammengestellt und abgehalten werden. Die häufig seichten Fabrikate für Kinderaufführungen bieten selten Brauchbares. Die längere Schulfeier wechselt je nach ihrer Art und Bedeutung und je nach der Leistungsfähigkeit und dem Bildungsgrade der Schüler in der Anlage und Ausgestaltung. Das Schulleben und der Schulgeist zeigen sich dann sicherer und werden bereichert, und die Wirkung der Feier geht tiefer.

Die Schulfeier besteht aus Gebet, Schriftabschnitt (Psalm), Kirchen- und Volkslied, aus Gedicht, Prosastück; einzelnes kann wohl ab und zu aus Schülerarbeiten gewählt werden. Vorschläge für den in der Feier vorzubringenden Stoff machen zuerst die Schüler. Einmal wollen und sollen sie möglichst viel selbst arbeiten, dann zeigen sie oft einen guten Spürsinn und nachher sind sie zur Begründung ihres Vorschlags veranlafst. Sie bieten manches dem Lehrer entgangene Lied, Gedicht, Gebet, Prosastück an. Die Schüler ordnen auch gern den Stoff in Gruppen und zu einem in sich geschlossenen Ganzen. Sie wollen ferner Mitschüler bezeichnen, die hauptsächlich tätig sein, ein Lied singen, ein Gedicht, ganz oder abschnittweise oder auch in Rollen verteilt, aufsagen sollen. Einzelne Schüler möchten selbst etwas vorbringen. Dem Klassenlehrer, bezw. der Lehrerschaft der ganzen Schule, steht die letzte Beratung und schliefsliche Feststellung zu. Sonst ängstlichen und zaghaften Schülern, die sich für die Feier etwas zu leisten zutrauen, soll man, wenn irgend möglich, den Wunsch erfüllen.

Die Klarlegung und Einprägung des Stoffes führte i. a. der Schulunterricht aus. Das von den Schülern aufserdem Dargebotene ist den Vortragenden nach der Schulzeit zu erläutern und einzuprägen. Alle bei der Feier beteiligten Schüler haben den Wunsch, dafs ihr Lehrer sie einmal besonders vornimmt, ihnen weiteren Aufschlufs über den Inhalt des Stücks, über gute Aussprache und rechte Betonung gibt. Auch das äufsere schickliche Verhalten ist ja nicht gleichgültig. Gerade die Volksschule hat noch manchen ungeschliffenen

Edelstein. Diese weitergehende sorgsamere Einübung und Vorbereitung ist durchweg unterhaltend und recht vergnüglich.

Neben der Vorbereitung, die der Inhalt der Feier fordert, ist auch die für den Raum, der Schulklasse, den Schulsaal, die Turnhalle, den öffentlichen Saal, den Festplatz im Freien — in der schönen Jahreszeit sind Feiern in Gottes freier Natur abzuhalten — nötig. Diese wird nicht minder freudig ausgeführt. Der Festraum wird peinlich gesäubert, mit Blumen geschmückt, ein Bild, eine Büste bekränzt. Der Schultisch wird wohl mit einer weifsen Decke belegt und an die Schultafel in möglichst schöner Schrift ein Spruch, etwa: Das ist der Tag des Herrn oder ein sonst geeigneter von den Schülern angeschrieben.

Bei der Vorbereitung und der Vorführung beteiligen sich möglichst alle Schüler und Lehrer. Die Feier ist nicht nur da für die besten und befähigsten Zöglinge oder Klassen. Für grofse Schulen ist die Gesamt-Beteiligung allerdings schwierig. Bei genügender Umsicht des Lehrerkollegiums aber können im Laufe der Schulzeit alle Schüler zugezogen werden. In sehr grofsen Schulen ist zuerst mit den unteren Klassen eine gesonderte Feier zu halten. Ihre Schüler vermögen am wenigsten während der ganzen Feier zu stehen. Sitzplätze sind wegen Raummangels meist nicht zu beschaffen. Dagegen erzeugt das offene, schlichte, naive Wesen der Kleinsten die sicherste und weitgehendste Wirkung. In der Klassenfeier ist am gewissesten dem Schülerbedürfnis zu entsprechen möglich. Aber sie schafft leicht einen Sondergeist, der der Bildung der ethischen Gesamtpersönlichkeit der ganzen Schule hinderlich ist. Beim wirkungsvollen Sprechen im Chor sind gröfsere Schülerabteilungen und auch ganze Schulklassen tätig. Zum mindesten haben sich alle Schüler und Lehrer am gemeinsamen Gesange zu beteiligen. Dafs die Lehrer in der Schulfeier tätig sind, ihr dienen, sich ihr unterordnen, ist selbstverständlich. Sie können mit den Schülern sprechen, singen und auch allein einen musikalischen Vortrag auf dem Klavier, Harmonium, der Geige, im Einzel- oder Quartettgesang, bringen. Die Ansprache eines Lehrers, die ja nie fehlen kann, ist nicht am wichtigsten. Sie dient dem Ganzen, leitet ein, führt zur rechten Stimmung, vermittelt Übergänge oder fafst zusammen; sie berücksichtigt besonders das, was durch die Schüler nicht berührt wurde und hebt den Grundgedanken der Feier besonders hervor. Sie steht also am Anfange, in der Mitte oder am Schlufs. (S. dazu jedoch den Artikel Gedenktage.) Die Feier wird, je nach ihrer Art, 10 Minuten (als Andacht) bis 2 Stunden (öffentliche Schulfeier, an der Erwachsene teilnehmen) währen. Im letztern Falle mufs eine Pause zur Erholung der Kinder eintreten. Zur Teilnahme an der in die Schulzeit gelegten Feier sind alle Kinder verpflichtet. Andersgläubigen steht der Besuch der konfessionellen Feier frei. Der Besuch der aufserhalb der Schulzeit liegenden Feier ist freiwillig. Rechtes Schulleben führt zu ihr und begeistert für sie. Törichte Eltern und gewinnsüchtige Arbeitgeber, die selbst keine Herzenserhebung kennen, halten Kinder wohl ab. Entgegenkommende Rücksprache mit ihnen hebt meist das Hindernis. Ein Zwang, eventuell durch Strafe, soll nicht ausgeübt werden. Erzwungene Teilnahme erzeugt Widerwillen. Dem Gewöhnen zur Feier mufs die geeignete innere Stimmung vorangehen. Daher soll der Lehrer auf die fehlenden Schüler, die sich meist auch dem Gottesdienste entziehen, ein wachsames Auge haben, um den Grund der Abneigung zu erforschen. Meist wird er bei vollem gegenseitigen Vertrauen zu beseitigen sein. (S. Art. Kirchbesuch.)

Sind Erwachsene in der Feier zugegen, so scheint sie ihre Grenze zu überschreiten. In der Regel ist die Schulfeier zuerst auch für Schüler und Lehrer. Aber die Eltern der Schüler und die Vorgesetzten der Schule bringen letzterer durchweg herzliche Teilnahme entgegen, so dafs sie mit ihr wie zu einer Familie verbunden sind. Sie müssen daher zur öffentlichen vaterländischen und religiösen Feier gebeten werden. Am liebsten und freudigsten stellen sich die Eltern der zu Worte kommenden Schüler ein. Jede Vorführung durch Kinder besitzt grofse Anziehungskraft, und Eltern und Schulfreunde nehmen in der Regel gern und dankbar teil. Diese Schulfeiern dürfen, selbst wenn sie ausnahms-

weise einmal nicht im Schulraume abgehalten würden, niemals Kinderschaustellungen sein. Das Kindliche und Schulmäfsige mufs immer gewahrt bleiben. Die Schauspiele und Konzerte, die umherziehende Kinder vorführen, üben den nachteiligsten, ja verderblichsten Einflufs auf das kindliche Gemüt. Mit Fug und Recht sind sie polizeilich verboten. Hiermit gelangen wir

4. zu dem **Werte der Feier**. Ihre Vorbereitung und Ausführung nötigen zum Handeln. Dieses ist an und für sich wertvoll, hier steht es zudem im Dienste des Ethischen und Ästhetischen. Nicht das vermehrte Wissen und nicht die erhöhte Erbauung zeitigen den Charakter; nur dem Handeln gelingts. »Die Bildungsstätte des Charakters ist das Handeln.« In den Schul-Internaten kann das Handeln der Schüler mehr gepflegt werden. Die Volksschüler werden glücklicherweise durch die häuslichen Verhältnisse vielfach dazu angeleitet. (S. Art. Aufgabe.) Die Schule hat aber jede Gelegenheit, die Schüler zur Betätigung zu führen, zu benutzen und auszubeuten. Sie mufs es um so mehr tun, wenn ihr Werkstatt- und Gartenarbeit, Schulwanderungen und zweckmäfsige, den Körper und Geist kräftigende Spiele fehlen. Schulfeiern werden wohl in allen Schulen abgehalten. Öfters mögen sie die einzigen Veranstaltungen sein, die tatkräftiges Handeln fordern. Sie müssen schon deshalb besonders gepflegt werden. Unsere Zeit scheint im Vergleich mit dem Altertum und dem Mittelalter zu ihrem Nachteil zu viel Gewicht auf das vermehrte Wissen, also den Unterricht, zu legen. Letzterer ist, indem er den Gedankenkreis bildet, die stärkste pädagogische Kraft. Das wirkliche Handeln aber kann er nicht ersetzen. Im Altertum und Mittelalter hatte die Jugend im Umzuge und beim Gesang in der öffentlichen Feier tätig zu sein. In neuerer Zeit ist, wie für das Schulleben überhaupt, so für die Schulfeier im besonderen, die Herbartische Schule, namentlich Stoy und Ziller, eingetreten. Beide haben mit der ihnen eigenen vollen Herzensbegeisterung manche erhebende Schulfeier veranstaltet. Ihre Grundsätze haben sich, so scheint's, nachdrücklich in England verbreitet. Die heutige englische Erziehung, die fortwährend das Handeln fordert, ist darin der deutschen überlegen. — Das Handeln in der heutigen Schulfeier führt, da es nach sorgsamer Auswahl und Überlegung der Lehrerschaft erfolgt, zum Gelingen. Es erweckt daher das Selbstvertrauen, die Gewifsheit eigenen Könnens, stärkt die Kraft und erhöht den Mut. Zu grofse Selbstzuversicht jedoch wird eingedämmt und auf das richtige Mafs beschränkt. Das Handeln erfolgt ja in der Gemeinschaft. Der Schüler hat ein Mafs für seine Leistungen am Mitschüler. Übersteigt sein Vorhaben seine Kraft, so ist die Ausführung minderwertig, gegenüber der der Schulkameraden gering. Dadurch wird Vorsicht, eine sorgsame Schätzung des eigenen Vermögens gelehrt. Die Gemeinsamkeit, die ein schönes Ziel, ein allseitig wohlgefälliges Gelingen, will, nötigt zum gegenseitigen Helfen und Dienen. Der Schüler erkennt das Heilsame gemeinsamer Überlegung. Er holt sich Auskunft und Rat beim erfahrenen Lehrer, lernt höheres Verstehen und rechtes Unterordnen schätzen. Er fügt sich dem Ganzen ein, dem er dienen will. Die natürlichen Quellen der Teilnahme werden geöffnet. Der Lehrer erkennt in dem regen Wechselverkehr der Schüler untereinander und mit ihm seine Schutzbefohlenen nach ihrer Eigenart genauer, er kann wirksamere Erziehungsmafsregeln treffen. Ihre Begabung, ihr höfliches, artiges Zurücktreten, ihre nicht liebenswürdigen Eigenschaften, ihr ungerechtfertigtes Vordrängen geben die besten Hinweisungen. Der weiterschauende, seinen Schülern ganz und gar dienende Sinn des Lehrers überträgt sich in der regen tätigen Wechselbeziehung am ersten auf die Kinder. Jeder Einzelne mufs seine Pflicht ganz erfüllen, sonst hat das Ganze Nachteil. Aus der sorgsamen Vorbereitung, die sich auf geschmackvolle Herrichtung des Festraumes, auf das saubere Äufsere und das gesittete Verhalten des Schülers, sowie auf möglichst vollkommene Leistungen desselben bezieht, entsteht eine ästhetische und ethische Hebung der Schüler. Wertvoll ist besonders die innere Förderung. Die sorgfältige Vorbereitung erzeugt rechtes eindringendes Verständnis, prägt Inhalt und Stimmung ein und läfst den Wert davon erkennen.

Die Stoffe der Feier sind die edelsten,

sie sind heimatlicher, vaterländischer und religiöser Art. Leider haben sich heute breite Volksschichten schmollend und grollend von Vaterland und Religion losgesagt und ihre eigene Abneigung auf die Kinder übertragen. Die Schule hat im weitesten Sinne das hier wirksamste Mittel, die Liebe zu üben. Dem Kindergemüt ist leicht klar zu machen, dafs ein vaterlandsloses Schwärmen ein Unding ist wie ein in den Wolken schwebender Baumwipfel, dem Stamm und Wurzel fehlen. Soll jener, die ganze Welt umfassende grofse Menschheitsdom errichtet werden, so ist der Schüler darauf hinzuweisen, dafs der Stein, den unser Vaterland beizutragen verpflichtet ist, erst recht wohl behauen sein mufs, bevor er sich leicht und zweckmäfsig einfügen läfst. Ruhig denkenden und mit Überlegung handelnden Lehrern wird es, wenn sie auch den ärmsten und verstofsensten Kindern ein wirklich liebevoller Berater sind, nicht allzu schwer sein, diese Wahrheit ihnen zum Verständnis zu bringen. Dazu ahnt schon der Schüler in der Schulfeier, wie viel ihm an dem wunderherrlichen Vaterlande, an der seinen Bewohnern eigentümlichen Gesinnung und Charakteranlage und in den edlen, vaterländischen, führenden Geistern gegeben ist. Die Feier hebt die sittliche Kraft, sie begeistert und der Schüler gelobt sich, Sprache, Sitte, Art, Recht, Heim und Herd des Vaterlandes in Ehren zu halten, zu schützen und wenn es sein mufs, mit dem Leben zu verteidigen.

Auch der religiöse Stoff der Feier zeitigt Lebensgrundsätze. Der im Lied und Gedicht persönlich dargebrachte Dank gegen Gott prägt sich tiefer ein. Das Kind fühlt mehr die ihm von Gott ununterbrochen entgegengebrachte Liebe und die Abhängigkeit von ihm. Daher sind Dank und Lobgesang unmittelbarer und verbürgen um deswillen eine segensreiche Nachwirkung weit über die Schulzeit hinaus. Denn die persönliche Betätigung vor einer beschränkten Öffentlichkeit bietet die Gewähr, dafs das Kind durch die in der Schulfeier empfangenen Eindrücke sein Handeln im späteren öffentlichen Leben bestimmen läfst. Der Schüler, der mit rechter innerer Anteilnahme die Schulfeier beging und die Anregungen aus ihr ins Leben mitnahm, wird sich als Erwachsener der vaterländischen und religiösen Feier nicht entziehen, im Gegenteil seine Kräfte in ihren Dienst stellen und so zu ihrem guten Gelingen, so viel an ihm liegt, beitragen. Gelingt es ihm auch noch, durch einzelne Feiern einen Beitrag zur Unterstützung armer und kranker Mitschüler zu erlangen, so ist den Feiernden die Gewifsheit gegeben, dafs durch ihre Kraft wohltuende Hilfe zu schaffen möglich ist und die Empfangenden nehmen aus früher Jugend die Überzeugung mit ins Leben, dafs allezeit helfende Liebe, die immer eine offene Hand hat, sie umgibt. Stolz und Übermut kann nicht entstehen, wenn durch eine Feier Mittel erworben werden, aus denen armen Kindern im harten Winter Milch und Brot verabreicht werden kann und kranke Mitschüler in einem Kinderheilbade Genesung zu verschaffen möglich ist. Wohl aber ist hier eine günstige Gelegenheit geboten, schon den Kindern das Herz zu öffnen für die Not der Mitmenschen. Die zuschauenden Schüler, die in gröfseren Schulen aufser ihrer Beteiligung am gemeinsamen Gesange und beim Chorsprechen immer an der Feier zugegen sind, sind nicht in dem grofsen Nachteile, den man vermuten könnte. Da der vorgeführte Stoff durch den Unterricht nach Inhalt, Umfang und Anordnung und die Feier selbst nach ihrem Zwecke vom Schulunterricht her genau bekannt und eingeprägt ist, so nehmen sie im Geiste an allen Vorgängen derselben teil. In Gedanken stehen sie an der Stelle ihrer handelnden Kameraden und führen dasselbe wie sie aus. Ihr Zuhören und Zuschauen erfolgt also aus vollster innerster Teilnahme, und die Stimmung und Begeisterung jener trägt sich auch auf sie über. Die vorgeführte Rechtschaffenheit, der Edelmut, das Tugendhafte und alles Schöne geht leicht auf die Zuhörenden über, so dafs auch sie zu sittlichen Grundsätzen geleitet werden, nach denen sie zu leben sich geloben. Der Charakter aller Schüler enthält also Hilfen — der objektive durch Auf- und Annahme sittlicher Grundsätze zuerst und zumeist, aber auch der subjektive, denn die vorgeführten Musterbilder fordern zu einer Vergleichung mit dem eigenen Wollen, Handeln und Gelingen heraus. Vielleicht

wird durch keine Veranstaltung der Schule der subjektive Charakter so gehoben wie durch die Schulfeier.

Von mancher Seite wird als Wert der Schulfeier auch die durch sie herbeigeführte Verbindung von Schule und Haus gerühmt. Unbestreitbar ist's, dafs sie beide zusammen führt. Sie verschafft einen Einblick in die Schulleistungen und den Schulgeist. Aber in der Hauptsache dient sie anderen Zwecken. Die Teilnehmer sind nur Zuhörende. Mit den Eltern der Schüler aber soll sich der Lehrer besprechen und beraten. Dem dienen Elternabende. Siehe den Artikel.

So ist die Schulfeier gar wohl berufen, zur Erweckung rechter Lebensgrundsätze und zu einem demgemäfsen Leben beizutragen, im späteren sausenden, öffentlichen Leben einen Grundton erklingen zu lassen, der mit dem zunehmenden Alter an Stärke, Breite und Kraft gewinnt, so dafs schliefslich der Lebens-Feierabend, vergleichbar der Morgenröte des Lebens, dem jugendlichen Spiele, hinleitet zu der stillen und seligen Feier, die gottesfürchtige Arbeiter nach dem Tode erwarten dürfen.

Literatur: Siehe Text! — Stoy, Altes und Neues. Der pädagog. Bekenntnisse 2. Stück. Jena, S. 14. — Ders., Aus der Johann Friedrichs-Schule. Jena, S. 13, 37 u. 38. — Ders., Aus dem pädagog. Seminar zu Jena. Denkschrift. Leipzig, S. 131 ff. — Ziller-Bergner, Materialien, S. 274. — Scheibert, Die höhere Bürgerschule. 1848. S. 341 ff. Pädag. Monatsblatt 1899, Heft 8. »Die Hilfe« von Fr. Naumann 1900, Nr. 6 Justs Praxis d. Erziehungsschule 1901, S. 127 f. Bericht über die Schule zu Lauscha 1900/01. Vergl. Roseggers Bergpredigten, Von der Schädlichkeit der Kindertheater. Pädag. Zeitg. 1905, Nr. 50. S. auch die Bestrebungen der Weimaraner, jährliche Festspiele für die deutsche Jugend beider Geschlechter im Weimarischen Hoftheater zu veranstalten. Ferner: Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena. 12 Hefte 1886/1906. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Jena. H. Winzer.

Schulferien

s. Ferien

Schulfeste

s. Schulfeier

Schulfeste, ihre Geschichte

Überblick. 1. Altertum: a) Griechen und b) Römer. 2. Mittelalter: a) Gregoriusfest, b) Knabenbischofsfest, c) Virgatumfest und d) andere Feste. 3. Neuzeit von der Reformation bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts: a) Fortbestehen alter Feste, b) Schulkomödien. 4. Neunzehntes Jahrhundert: a) Die moderne Feier des Anfangs und Schlusses des Schuljahres sowie der Maifeste — letzterer häufig in Anknüpfung an die Überreste älterer Feste. b) Die patriotischen Feierlichkeiten besonders seit der Gründung des neuen deutschen Reiches.

Solange es Schüler gibt, wird das Bedürfnis nach Ruhepunkten in der angestrengten Lernarbeit sich einstellen, mögen nun die Lernenden in öffentlichen Schulen oder privat unterrichtet werden. Auch der Geist verlangt eben eine Zeit der Erholung und neben dem Verstand will auch das Gemüt Nahrung empfangen. Daher ist es nicht zu verwundern, dafs schon aus dem grauen Altertum Andeutungen und Berichte über das Vorhandensein von Veranstaltungen auf uns gekommen sind, welche den modernen Schulfesten gleich oder wenigstens sehr ähnlich sind.

1. Das Altertum. a) Voran ist der Griechen zu gedenken und unter diesen wieder der Athener, welche die Kultur ihres Volkes auf eine solche Höhe gebracht haben, dafs die Nachwelt bis auf diesen Tag noch staunend vor Meisterwerken griechischer Literatur und Plastik steht und sich nicht besinnt an ihnen zu lernen. Ein Volk, welches das menschliche Können zu solcher Vollkommenheit zu entwickeln verstanden hat, konnte auch in erzieherischer Richtung nicht an den natürlichen Forderungen vorüberkommen. Übrigens hielten sich die Griechen von einseitiger Betonung der Verstandesbildung fern, indem sie auch der Entwicklung des Körpers grofse Aufmerksamkeit zuwendeten. Unter diesen Umständen drängte sich eine Art Schülerfeste von selbst auf. In Athen uud bei den jonischen Griechen überhaupt gab es zahlreiche festliche Anlässe, welche die wünschenswerte Abwechselung in den Ernst der Lernarbeit brachten. Für das Knabenalter bestanden die Museien und Hermäen als Schulfeste, während die Volksfeste der Apaturien und der Anthesterien wenigstens

häufig auch der lernenden Jugend zugute kamen. Bei den Museien zeigten die Knaben, nachdem sie den Schutzgottheiten der jugendlichen Geistesbildung, den Musen oder dem Apollo oder der Pallas Athene oder allen zugleich ein Opfer dargebracht hatten, wie weit sie in der musischen Ausbildung bereits gekommen waren. Sie sangen Lieder und Hymnen und rezitierten wohl auch kürzere Gedichte sowie Stellen aus Homer uud anderen Schriftstellern ihres Volkes.

Die Hermäen wurden in den Gymnasien und Palästren begangen und hatten ihren Namen von dem Gotte Hermes, welcher neben anderen Obliegenheiten auch die Obsorge für Gymnastik hatte. Er war der Gott der Gymnastik, und deshalb galt er auch als Patron der Palästren und Gymnasien, die wohl mit seinem Bilde geziert waren. An den Hermäen wurde zunächst dem Gott Hermes ein Opfer dargebracht, woran sich eine Produktion der geschmückten Knaben in allerlei Spielen wie Würfelspiel und körperlichen Fertigkeiten schlofs, welche sie in den Ringschulen und Gymnasien gelernt hatten. Natürlich waren dabei auch Erwachsene als Zuschauer versammelt, was Plato (Lysis 206) ausdrücklich mitteilt.

Aber auch die Apaturien gestalteten sich zeitweise zu einer Art von Jugendfesten und waren darum für die Erziehung der griechischen Knaben nicht ohne Belang. In der Zeit von Oktober auf November wurde dieses drei Tage währende Fest aus dem Anlasse begangen, dafs die Bürger ihre im abgelaufenen Jahre geborenen Kinder in die Phratrien einschreiben und aufnehmen liefsen. Am dritten Tage, als am Termin der Einschreibung, zogen die Väter auch ihre bereits die Schule besuchenden Söhne zur Festlichkeit bei. Diese mufsten Proben ihrer Fortschritte geben, wobei namentlich Stücke aus den in der Schule gelesenen Schriftstellern vorgetragen und denen, die sich auszeichneten, Preise erteilt wurden. Zweifelsohne nahmen die Schüler auch an dem Opferschmause teil.

Die Anthesterien waren das dritte der in Attika zu Ehren des Dionysus begangenen Feste und wurden alljährlich innerhalb drei Tagen in der Zeit von Februar auf März gefeiert. An einem dieser Tage beginnen die Lehrer und Schüler festlich den Eintritt in die Ferien, und die Schüler zahlten das schuldige Honorar.

Doch nicht blofs für das Knabenalter gab es Schulfeste, sondern auch die Epheben, welche im Alter von 18—20 Jahren standen und ihre musisch-gymnastische Ausbildung in stetem Hinblick auf die Bedürfnisse des Mannesalters zum Abschlufs brachten, waren an einer grofsen Zahl von Festlichkeiten beteiligt, wenn auch viele derselben mehr Volks- als Schülerfeste zu nennen sind. Die Epheben nahmen jedenfalls auch noch an den Freuden der Hermäen teil; aufserdem aber fiel ihnen ein bestimmter Anteil an der Veranstaltung der meisten öffentlichen Feste zu. So unternahmen sie am Fest der Artemis Agrotera den Festzug nach Agrai. Bei den Eleusinien machten sie die grofse Prozession mit, bändigten zu Eleusis die Opferstiere und führten sie vor und beteiligten sich auch an den Wettspielen. Ähnlich war es bei den Proerosien, Epitaphien, Oschophorien, den grofsen Dionysien, den Peiräen, Galaxien und Diogeneen. Gelegentlich der Ajasfeier auf Salamis und der Artemisfeier in Munychia unternahmen sie Wasserfahrten, am Panathenäenfest bildeten sie einen Teil des Festzuges, nahmen teil an den Wettkämpfen, der Regatta und dem Festschmause. Von besonderer Bedeutung war das Ephebenfest in Marathon; zielte doch die Ephebenerziehung auf die Heranbildung vortrefflicher Staatsbürger ab, und wo sollte man leuchtendere Vorbilder der Vaterlandsliebe finden als gerade in den Helden von Marathon?

Als ein Beweis dafür, dafs die Jugend bei den Griechen auch zur Feier aktueller politischer Ereignisse beigezogen wurde, kann die Überlieferung gelten, dafs der berühmte Tragiker Sophokles im Alter von siebzehn Jahren unter denjenigen athenischen Jünglingen gewesen sei, welche den Siegesreigen und Festgesang nach dem Seesieg bei Salamis aufführten.

b) Der Römer bedeutendstes Schulfest waren die Quinquatrien, welche alljährlich vom 19. bis 24. März zu Ehren der Göttin Minerva begangen wurden. Minerva, die griechische Pallas Athene, war die Beschützerin aller Gewerbe und Künste und infolgedessen der Walker, Schuster, Ärzte, Bildhauer, Dichter, Musiker und Lehrer;

dann war sie Vorsteherin und Lehrerin aller weiblichen Arbeiten. An dem Hauptfeste der Minerva, Quinquatrus oder Quinquatrien, nahmen daher besonders Künstler und Handwerker sowie auch die Schuljugend teil, die an diesen Tagen Ferien hatte und ihren Lehrern das Schulgeld (minerval) zahlte. Mit Bezug auf dieses Fest ruft Ovid im Festkalender der Schuljugend zu: »Betet nun zu Pallas, ihr Knaben und zarten Mädchen, wer sich die Pallas geneigt macht, wird gelehrt sein.« In welcher Weise aber das Fest, abgesehen von der Teilnahme am Opfer, seitens der Jugend begangen worden, ist leider nicht bekannt.

Auch an dem Volksfeste der Saturnalien, welches im Dezember nach Beendigung der Ernte zu Ehren des Gottes Saturnus (Kronos) mehrere Tage lang nicht selten in ausgelassener Lust gefeiert wurde, nahmen die Schulkinder teil. Eine besondere Freude mag endlich der männlichen römischen Jugend die Übung im Rudern bereitet haben.

Diese Verhältnisse änderten sich natürlich vollständig, als die antike heidnische Welt dem Ansturm der Germanen und des Christentums erlag.

2. Das Mittelalter. Mit dem Niedergange des heidnischen römischen Weltreichs trat das germanische Volk der Franken als vornehmstes staatsgestaltendes Element hervor, und im Frankenreiche fand schon zu Chlodwigs Zeit das römische Christentum Eingang, welches sich unter Karl dem Grofsen auch die hartnäckigen Sachsen unterwarf. Mehr und mehr wurden fast alle Lebensverhältnisse mit christlichem Geiste versetzt, während von den germanischen Völkern, auch nachdem längst das Taufwasser ihre Nacken benetzt hatte, manche Sitten und Gebräuche mit unverwüstlicher Zähigkeit festgehalten wurden. Dafs auch das Schulwesen gleich aller Kultur unter dem Einflusse des Christentums bezw. der Kirche und ihrer Organe stand, ist daher ebensowenig zu verwundern als das Hereinragen alter Anschauungen auch in dieses Gebiet. So erklärt sich wohl am besten die Entstehung des merkwürdigsten und vielleicht ältesten Schulfestes des christlichen Mittelalters, des Gregoriusfestes.

a) Das G r e g o r i u s f e s t. Der Name deutet unzweifelhaft auf einen Papst, zu dessen Ehren dieses Fest ins Leben gerufen worden ist. Ungezwungen denkt man dabei an Gregor I., den Grofsen (590 bis 604), welcher eine Sängerschule in Rom gegründet und mit grofser Energie geleitet hat und deshalb als der Patron des Schulwesens galt. Ob aber das Fest durch Gregor III. (731—741) oder Gregor IV. (827—844) eingeführt worden ist, läfst sich kaum feststellen. Als Festtag galt im früheren Mittelalter der 12. März, der Todestag Gregors des Grofsen. Die Beweggründe zur Einführung des Gregoriusfestes sind nicht bekannt, aber es lassen sich mancherlei Vermutungen aufstellen, welche mehr oder weniger Wahrscheinlichkeit für sich in Anspruch nehmen können. Man hat das Fest mit dem römischen Schulfest der Quinquatrien aber auch mit dem Frühlingsfeste der alten Deutschen in Zusammenhang gebracht, dann aber diese Annahmen wieder verworfen. Immerhin ist bekannt, dafs die Kirche da, wo sie die heidnischen Sitten und Gebräuche nicht ausrotten konnte, diese zu christianisieren suchte. Was wäre also Auffallendes daran, wenn im vorliegenden Falle das altgermanische Frühlingsfest oder das römische Minervenfest oder beide zusammen ins christliche Gregoriusfest übergeführt worden wären? Doch genug der Vermutungen! Das Gregoriusfest war schon sehr früh vorhanden und bildete den feierlichen Beginn des Schuljahres. An diesem Tage wurden nach dem Festgottesdienst von den älteren Schülern und den Lehrern in festlichem Zuge die »neuen Schülerlein« in den Häusern abgeholt und zur Schule gebracht, wo ihnen dann Brezel und anderes Backwerk gegeben wurde. So erzählt Johannes Butzbach, Zeitgenosse des Abts Trithemius und Prior zu Laach, in seinem Wanderbüchlein: »Als ich ins sechste Jahr kam (1484), liefs die Muhme mich die Schule zu Miltenberg am Main besuchen, damit ich lesen und schreiben lernte. Zuerst machte sie mir Freude an der Schule, indem sie mich mit Brezeln beschenkte; es war nämlich gerade Fastenzeit, und zwar das Fest des heiligen Herrn Gregorius, und an diesem Tage wurden nach alter Sitte die Kinder zum ersten Male der Schule übergeben. So tat sie mir anfangs schön

nach dem Worte des Horatius (Sat. I, 1, 25): »Den Knaben geben freundliche Lehrer erst Brezel, damit sie willig lernen die Anfangsgründe des Wissens.« Dieses Schulfest hat sich auch nach der Reformation noch jahrhundertelang erhalten.

b) Noch mehr machte im Mittelalter das Fest des Knabenbischofs von sich reden, welches aber in späterer Zeit mit dem Gregoriusfest in eine fast unlösbare Verbindung trat. Der Haupttag dieses Festes war der Unschuldigenkindleintag in der Weihnachtszeit. Es herrschte an Domstiftern, Mönchsklöstern und sogar in Frauenklöstern der Brauch, am Feste der unschuldigen Kinder, dem eigentlichen Ehrentage der Jugend, gewissermaſsen die Rollen zwischen Lehrern und Schülern zu wechseln und die Schüler die Herren spielen zu lassen. Genaueres ist von dem Schulfeste bekannt, welches 911 im Kloster St. Gallen gefeiert wurde als König Konrad I. anwesend war. Schon am Sonntage vor St. Katharina (25. Nov.) erwählten die Schüler der Klosterschule aus ihrer Mitte denjenigen, welchen sie für den fleiſsigsten und sittsamsten hielten, zum Schulabt. Dieser erkor sich dann zwei Mitschüler zu Hofkaplänen, bestieg mit ihnen einen erhöhten Sitz und lieſs sich von den übrigen Schülern huldigen. Am 13. des Christmonats wurde er unter religiösem Gesang in die Kirche geleitet, wo man die Huldigung wiederholte. Das eigentliche Ehrenfest begann mit der zweiten Vesper des Johannestages, wo mit Ausnahme der den Priestern ausschlieſslich zustehenden Funktionen der ganze Gottesdienst unter Leitung der Knaben stand. Die Stelle des Abtes nahm an diesem Tag der Schülerabt ein. Als er in die Kirche eintrat, führte man ihn an einen geschmückten Betstuhl, beim Chorgesange hatte er zu singen, was sonst dem Abt zukam. Dann machte er die Prozession mit. Am Unschuldigenkindertag selbst stand der ganze Chorgesang unter Leitung der Knaben, der Schülerabt hielt eine gereimte Predigt und erteilte sogar den Segen.

Am Vorabend sangen die Schüler:

»Sieh, o Vater und Gott, es singt dir der Chor dieser Kleinen,
Der da mit Lob zum voraus feiert den kommenden Tag,
Wo eine Kinderschar einem seligen Tode sich weiht',
Und, mit der Palme gekrönt, zog in das himmlische Reich.«

Am Festtage selbst wurde u. a. bei der Prozession gesungen:

»O flehet für uns Knaben hier,
Die euch ein frommes Loblied weihen,
Damit dereinst auf ewig wir
Mit euch lobsingend uns erfreuen!«

Nach der zweiten Vesper des Hauptfesttages wurden dem Abt die Abzeichen seiner Würde abgenommen, um fürs nächste Jahr zurückgelegt zu werden.

Kaiser Konrad wunderte sich, daſs alles so würdig und ordnungsgemäſs verlief. An dem Festtage herrschten aber die Schüler nicht bloſs in der Kirche, sondern auch im Refektorium, wo sie die Vorlesung bei Tische besorgten, und in der Schule, wo sie das Recht in Anspruch nahmen, jeden Eintretenden so lange festzuhalten, bis er versprach, sich mit irgend einer Spende loszukaufen. Als einmal Bischof Salomo von Konstanz am Tage des Schulabtes an der St. Gallener Schule vorüberging und nachsah, wie sich die Knaben verhielten, umringten sie ihn und führten ihn auf den Katheder. Da rief er: »Weil ich auf dem Hochsitze des Lehrers sitze, will ich auch von seinem Rechte Gebrauch machen. Die Kutten herunter!« Die Knaben gehorchten, baten aber, sich von den Schlägen loskaufen zu dürfen, wie dies auch der Lehrer manchmal gestatte. Als er aber zögerte, sprachen ihn die Kleinen lateinisch an und drohten ihm mit Berufung an den König, wenn er ihnen ihr altes Recht verkümmere. Einer rief: »Was haben wir dir getan, daſs du so übel an uns handelst? Wir appellieren an den König, da wir nach unserm Rechte gehandelt.«

Bischof Salomo war erfreut über die Leistungen der Knaben im Latein, küſste sie, lieſs sie ihre Kutten wieder anziehen und versprach ihnen, sich loszukaufen, was er auch redlich erfüllte.

Dieses Knabenschulfest wurde auch in Mainz und nicht minder in Frankreich gefeiert. Wie lustig es bei solchen Festen zuging, zeigt folgendes Lied:

»Frowe (freue) dich, turba scolastica,
las clingen die susse musica
ad praesulis honorem,

mit springen und singen in jubilo,
pellens cordis merorem.
Hab orlup (Urlaub), ars grammatica,
Donatus et rhetorica,
nymant sal mehr studieren,
nam sensus ledund frigora,
man mus biwilen firen (bisweilen feiern).«

Aber nicht überall verlief das Knabenbischofs- oder Schülerabtfest in so sittsamer Weise. Ausschreitungen grober Art, die in der Kirche wie bei den Umzügen auf den Strafsen, besonders infolge Beteiligung von Erwachsenen vorkamen, führten bald zur Einschränkung und schliefslich zur Abschaffung dieses Festes. Nach Gemeiners Regensburger Chronik (I, 357) brachen die als Kinderepiskopat organisierten Klosterschüler in der Fastnacht 1249 bewaffnet von Regensburg gegen die benachbarte Abtei Prüfening auf, wo ihnen schon früher durch Abt Wernher der Eintritt verwehrt worden. Als sie abermals Widerstand fanden, erbrachen sie die Tore, mifshandelten das Gesinde und trieben das Vieh aus den Klosterställen fort. Der Abt wandte sich an den päpstlichen Stuhl um Abhilfe.

Infolge solcher Vorkommnisse bestimmte ein Provinzialkonzil zu Salzburg im Jahre 1274, dafs das Kinderbischofsspiel aufgehoben sein sollte, nur Kindern unter sechzehn Jahren sollte es noch gestattet sein. Das Konzil zu Basel verbot es endlich im Jahre 1432 gänzlich. In Eichstätt wurde das Bischofsspiel durch Bischof Reimboto unter Strafe des Bannes verboten. In Braunschweig, wo das Fest bereits 1227 herkömmlich war, behielt sich der Stadtrat einen Einflufs auf die Wahl des Knabenbischofs vor und beschlofs das Kapitel von St. Blasien die Aufhebung des Festes, welche auch durch Papst Gregor XII. am 13. Dezember 1407 bestätigt wurde. Der Dekan und das Kapitel des Stiftes von St. Blasien hatten nämlich dem Papst die eingerissenen Mifsbräuche nachdrücklich und eingehend geschildert: Die Stiftsschüler wählten alljährlich am Vorabend des Nikolausfestes einen aus ihrer Mitte und nannten ihn Bischof; vor dessen Wahl aber verkleideten sie einen nach Art eines Bruders Liederlich, und dieser pflegte am Feste des genannten Heiligen in der Kirche bei Absingung der Vesper in Gegenwart einer grofsen Menge von Geistlichen und Laien allerhand Unfug und Possen zu verüben. Der zum Bischof gewählte Schüler selbst aber zog an festlichen Tagen, angetan mit dem Bischofsornat, in Begleitung vieler anderer Schüler in Prozession einher, spendete nach Art eines Bischofs dem Volke den Segen und tat vieles Ähnliche, was zwar nicht unanständig, aber eine Beeinträchtigung des Gottesdienstes war. Zudem erhielten der Pseudobischof und seine Genossen nach dem Herkommen von jedem neuen Kanoniker eine bestimmte Summe Geldes, welche sie am Johannes- und Unschuldigenkindertag während der Weihnachtszeit verschmausten. In Mainz und Bingen wurde indes das Fest noch nach 1483 gefeiert.

c) Virgatum. Neben dem Gregorius- und Knabenbischofsfest spielt im Mittelalter und darüber hinaus das Virgatumfest unter den Schulfeierlichkeiten eine Rolle. Der Ursprung dieses Festes ist in tiefes Dunkel gehüllt; weder weifs man die Zeit, noch die Art der Entstehung. Der Priester Andreas von Regensburg weifs vom Jahre 1426 zu berichten, dafs am dritten Tage der Fronleichnamsoktave die Schüler der alten Kapelle Virgatum gegangen und zwei derselben beim Baden im Regenflusse in einen Strudel gekommen und ertrunken seien. Aus dem Mittelalter nun sind keine weiteren Aufschlüsse zu finden: allein im Jahre 1565 veröffentlichte ein Tübinger Professor Engelhard in einem Buche »Poeseos aliquot piae exercitationes« u. a. folgendes Gedicht, welches die Schüler zu Eppingen in der Pfalz, wo er ehedem Schulmeister gewesen, »etwan gesungen, wann sie mit Ruten in die Stadt einzogen, im Ton der das Elend bawen will«:

Ihr Väter und ihr Mütterlein,
Nun sehend, wie wir gehn herein,
Mit Birkenholz beladen,
Welches uns wohl dienen kann
Zu Nutz und nit zu Schaden.

Euer Will und Gottes Gebot
Uns dazu getrieben hot,
Dafs wir jetzt unsre Rute
Über unserm eigenen Leib
Tragen mit leichtem Mute.

Der heilig Vater Abraham
Von Gott ein solch Gebot vernahm:
»Nimm hin dein liebes Kinde
Und opfer's auf an jenem Ort,
Tu ihm das Holz aufbinden!«

Da zog der Isaak fein daher,
Als wenn er gleich ein Schüler wär';
Vor Gott wollt' er sich bücken
Und trug zugleich, als wie wir jetzt,
Das Holz auf seinem Rücken.

Wiewohl's dem Vater war sehr hart,
Dafs er sollt auf derselben Fahrt,
Sein' lieben Sohn hinrichten,
Zum Opfer auch verbrennen gar,
Weigert er sich mit nichten.

Denn Gott's Befehl, der lag ihm an,
Welcher dann auch itzt jedermann
Soll treiben und hart dringen,
Dafs sie lassen das Kind
Unter der Rute singen.

In Mose und dem Salomon
Auch in dem Paulo find't man stohn,
Wie man die Kind soll ziehen.
Dem kumm' ein jeder treulich nach,
Der Gottes Zorne will entfliehen.

Zugleich wie Gott gefallen hätt',
Dafs Abraham sein Willen tät,
Wird er Gehorsam finden:
So wird er noch Gefallen han
An Vätern und an Kinden.

Das helf uns der Herr Jesu Christ,
Der aller Kinder Vater ist!
Zu ihm heifst er sie bringen
Dem sollen wir auch allezeit
Zu Lob und Preise singen!

Auf Grund dieses Gedichtes hat Fechter in seiner Geschichte des Baseler Schulwesens die Hypothese aufgestellt, es seien die Schulkinder ausgezogen zum Holen der Ruten, womit sie im Laufe des Jahres für ihre Vergehungen gezüchtigt wurden. Diese Anschauung findet auch eine Stütze in dem Umstande, dafs im Mittelalter die Rute beim Schulunterricht eine aufserordentlich grofse Bedeutung hatte. Dies zeigen Holzschnitte, welche das Innere der Schulen des 15. Jahrhunderts vergegenwärtigen und den Lehrer, mit Rute oder Baculus auf dem Katheder sitzend, darstellen; dies zeigen auch Schulsiegel, auf welchen der Lehrer die Rute über den vor ihm knienden Sünder schwingt. Walther von der Vogelweide ferner klagt:

»Die veter habent ir kint erzogen,
dar ane sie bêde sint betrogen:
sie brechent dicke salomônes lêre.

Der sprichet, swer den besemen spar,
daz der den sun versume gar:
des sint sie ungebachen und ân ère.

Der schwäbische Dichter Marner sagt:

»Liebem kind ist guet ein rîs:
swer âne vorhte wahset,
der muz sunder êre werden grîs.«

Und Agricola, der Humanist, dichtet den Schulhexameter:

Non amat hic puerum, qui raro castigat illum.

Allein trotzdem erscheint es fraglich, ob dem genannten Gedicht diese Bedeutung zukommt, und ob die Virgatumzüge in der Tat den Zwecken der Schulzucht dienten. Mir erscheint dies höchst unwahrscheinlich; vielmehr dürfte das Gedicht symbolisch aufzufassen sein in der Art, dafs die Kinder sich auch beim Genusse der Freiheit und des Spieles noch der Schulzucht erinnern sollten, ähnlich wie heutzutage auch oft am freudebringenden Weihnachtsbaume die mit buntem Band verzierte Rute hängt. Nur so erscheint auch die Stelle verständlich, dafs die Eltern auf Gottes Geheifs ihre Kinder unter der Rute singen lassen sollen. Auch der Vergleich mit Isaaks Opferung ist nur bei symbolischer Auffassung des Ganzen passend, da ja bekanntlich nach der biblischen Erzählung von Gott das Opfer des Vaters nicht angenommen wurde und somit von dem beigetragenen Holze nichts zu leiden hatte. So war die Festrute, insofern sie die Aufgehobenheit der Schulzucht veranschaulichte, ein Zeichen der Freude, insofern aber die Erinnerung an ihre disziplinäre Bedeutung blieb (»das Birkenholz, das uns wohl dienen kann zu Nutz' und nicht zu Schaden«), wurde sie eine ernste Mahnerin zur Mäfsigkeit im Genusse der Freiheit und hielt von Ausschreitungen ab. Mit dieser Auffassung stimmt auch das Loskaufen vom Rutenküssen und von dem in Schwaben und Franken üblich gewesenen Kinderaustreiben überein. Man konnte sich nämlich teils durch geistige Leistungen und teils durch eine Geldabgabe der Strafe entledigen. Aufserdem ist das Rutenfest, wo es in der nachmittelalterlichen Zeit vorkommt, wie in Landsberg, in Ravensburg, Augsburg u. s. f., ausschliefslich ein Fest der Freude. Welche Mengen von Ruten müfsten auch die Magister des Mittelalters verbraucht haben, wenn sie alljährlich ihre ganze Schule Bündel solcher Strafwerkzeuge hätten nach Hause schleppen lassen? Wie ist aber dann wohl die Herkunft des Festes zu denken? In Wasserburg und Salzburg hat sich das Fest unter dem Namen »Grün« lange erhalten; dieser Name scheint auf

das Hinausziehen ins Freie, ins Grüne, zu deuten, so dafs es sich wohl hier wie beim Virgatumgehen des Mittelalters um nichts anderes als einen Frühlingsausflug in Feld und Flur gehandelt hat, wobei man Birkenreiser und andere Zweige als Zeichen des Lenzes abgepflückt und mit sich getragen hat. Vielleicht aber ist dabei ausgangs des Mittelalters deshalb die disziplinäre Bedeutung der Rute besonders betont worden, weil vorher bei dem Knabenbischofsfest so zahlreiche Ausschreitungen vorgekommen waren, dafs man an Einschränkung und Aufhebung desselben gehen mufste.

d) Doch kannte das Mittelalter noch manches andere Fest der Schuljugend, so: Fastnacht, St. Andreas, St. Nikolaus. Von historisch-lokalem Interesse ist das Naumburger Kirschenfest. Die Kinder zogen nach der Überlieferung unter Führung ihres Lehrers den Hussiten unter Prokop entgegen, als dieselben das Städtchen bedrohten, und baten um Schonung der Stadt, welche auch gewährt wurde. Prokop soll die Kinder mit Kirschen regaliert haben. Dies geschah am 28. Juli 1432. Zur Erinnerung an dieses Ereignis wurde nun Jahrhunderte lang ein eigenes Jugendfest zu Naumburg begangen, das Kirschenfest.

Vergegenwärtigt man sich die grofse Zahl dieser Feste, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dafs hier des Guten zu viel geschehen sei; allein es wurden kaum an jeder Schule alle diese Feste allgemeinen Charakters alljährlich gefeiert. Man darf wohl annehmen, dafs nur das eine oder andere jedes Jahr in einer und derselben Schule begangen worden, und dafs dabei oft Elemente verschiedener Feste zugleich Verwendung fanden. So erklärt sich die Tatsache, dafs Gregorius- und Knabenbischofsfest häufig ineinander verschmolzen sind, obwohl sie nach Entstehung und Wesen weit voneinander verschieden waren.

Nicht ohne mächtigen Einflufs auf das Schulwesen überhaupt und damit auch die Schulfeierlichkeiten blieb die grofse Bewegung des sechzehnten Jahrhunderts, welche unter dem Namen Reformation bekannt ist.

3. Von der Reformation bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts. a) Fortbestehen alter Feste. Dafs die Reformation dem Gregorifest feindselig gegenüber gestanden sei, darf nach Eckstein nicht angenommen werden. Hat doch Melanchthon selbst mehrere Gregoriuslieder gedichtet. Wenn aber derselbe Autor meint, es sei wohl eine Änderung in der Feier insofern eingetreten, als nun wie in Görlitz und wahrscheinlich Zittau die Wahl des Schulbischofs und seiner Kleriker unterlassen worden und an dessen Stelle allegorische Personen im Aufzuge erschienen seien, so ist das für keinen Fall allgemein richtig. Denn in Koburg wurde noch anfangs des 17. Jahrhunderts altem Herkommen gemäfs der Knabenbischof gewählt. Bestimmt ja doch die Kasimirianische Kirchenordnung v. J. 1626, S. 40 über die Abhaltung des Gregoriusfestes: »Das Festum Gregorij oder Schulfest soll jährlich, wie herkommen, gehalten, doch in vorgehender Sonntagspredigt das Volk zuvorn mit Fleifs ermahnet werden, ihre Kinderlein, sowohl Mägdelein als Knäblein, dem Herrn Christo zu rechter Zeit zuzuführen, vnd in die Schulen zu schicken, auch zur verordneten Schulpredigt sich persönlich einzustellen, vnd für die Liebe Jugend beten zu helfen. Es soll aber die Predigt, welche der Superintendens od. Pfarrer des Orts selbst zu thun, fürnemlich auf die Punkt: was Schulen sein, wer sie gestiftet vnd erhalten, vnd was sie für Nutzen schaffen und bringen etc. etc. gerichtet sein, vnd die Zuhörer hiervon vmbständig vnd nach Notdurft docirt vnd verständigt werden. Andere Ceremonien vnd insonderheit den Bischof betreffend, so soll das Ministerium vnd Schul-Collegium in Städten einhelliglich einen Knaben, der anderen mit Gottesfurcht, Frömmigkeit vnd Fleifs im studieren vorgehet, dazu erwehlen und denselben auff hierzu bestimpten Tag mit den anderen Schulknaben in ihrem Ornat vnd in gewöhnlicher Prozession mit Christlichem Gesang zu Kirchen vnd Schulen begleiten, dann wie gemeldt der Pfarrer od. Superintendens die Predigt vnd Vermahnung verrichten vnd nach Vollendung des Gottesdienstes den Bischoff vnd Comitat durch die fürnembsten Gassen mit Fürtragung etlicher Stangen mit Bretzen vnd zugerichten Zuckerbäumen ordentlich vnd mit gewöhnlichem Gesang führen.

Endlich nach solcher Prozession wieder

in die Schul bringen lassen vnd der Rector sampt anderen Präzeptoren in Beisein eines od. zween aus dem Ministerio die Verehrung an Bretzel vnd Zucker etc. etc. wie gebräuchlich austheilen vnd sich alsdann wie auch folgends gegen die newe Schülerlein mit freundlichem Zusprechen also erzeigen, damit sie zur Schul vnd studiren von Tag und Tag mehr Lust vnd Liebe bekommen vnd durch austeritiet der Präzeptorn nicht darvon abgeschrecket od. in andere Wege durch Vnthätigkeit vnd bösem Beginnen offendirt vnd geergert werden möchten.

Vnd dieweil aus dem vnnötigen Geprang, do etliche ihre Kinder, die zu Bischöfen erwehlet, auf Pferden vmbreiten lassen, allerhand Gefahr vnd Vnheil zu befürchten, so soll keinem Knaben, der zum Bischof erwehlet, er gehöre an, wem er wolle, in solcher Prozession zu reiten, ausser unserer sonderbaren Verwilligung permittirt vnd vergönnet, sondern gänzlich verbotten sein.«

Ist aber hiemit auch bewiesen, dafs durch die Reformation der Knabenbischof vom Gregoriusfest nicht allenthalben verdrängt worden, so darf man vielleicht das »Königsfest« in Memmingen auf eine derartige Reinigung des mittelalterlichen Gregoriusfestes zurückführen. Freilich wird die Entstehung dieses Festes, welches auch in Kempten und anderen Orten jener Gegend üblich war, auf eine Anwesenheit Karls des Grofsen und seiner Familie zurückgeführt. Damit stünde dann im Einklang, dafs bereits im Jahre 1386 zu Ruffach und Elsafs-Zabern das Fest der Kinderkönigin verboten worden sein soll.

Allein die erste urkundliche Nachricht darüber enthält die Festordnung vom 2. Juni 1587. Der beste Schüler und die beste Schülerin wurden als König und Königin ausgerufen, mit vorzüglichen Prämien erfreut, mit Krone, Szepter und Blumenschmuck geehrt. Der König und die Königin des Vorjahres versahen den Ehrendienst. Im Gefolge befanden sich mehrere Schüler als Gesangsführer. An diese schlofs sich die ganze Schuljugend. An drei Tagen der Pfingstwoche ging der Zug in die Kirche, am Donnerstag unter Gesang durch die Strafsen der Stadt. Auf dem Marktplatze wurden dem ehrsamen Rat »Königsfestlieder« gesungen. Nachmittags zogen Eltern und Kinder, letztere in verschiedenster Weise kostümiert, mit den Schulmeistern in sogenannte Dickenreis (Ausflugsort 3/4 Std. von Memmingen) oder in ein anderes Wirtshaus vor der Stadt mit einem grünen Platz zum Spielen. Die Kosten für die Eltern des Königs und der Königin waren sehr bedeutend, so dafs die Lehrer nicht immer die tüchtigsten Kinder auszeichnen konnten.

Diese und andere Mifsstände führten bald zu Einschränkungen durch den Magistrat und schliefslich 1789 zur Aufhebung des Königsfestes.

Dafs in Zittau das Gregorifest unter dem gleichen Namen eine freie Behandlung des Festprogrammes, besonders zur Zeit des Gegners der schlesischen Dichtung, Schulrektors Christian Weise (1678—1708), erfuhr, geht aus Ecksteins verdienstvoller Abhandlung hervor.

Während früher die Verkleidung von den Festzugsteilnehmern beliebig gewählt worden, wurde jetzt jedes Jahr dem Festzuge eine bestimmte Idee zu Grunde gelegt, welche mittels allegorischer Figuren Darstellung fand. 1679 wurde unter anderem vorgeführt: Anfang und ferneres Wachstum der Stadt Zittau, sowie der ganze Zustand des menschlichen Lebens usw.; 1680 die Regimentsveränderungen in der Oberlausitz; 1681 Gedächtnis und Hoffnung, das ist ein dankbares Andenken der vergangenen Zeit und sodann eine vergnügte Zuversicht wegen des Zukünftigen; 1682 Ein gewisses Ebenbild des äufseren und inneren Friedens; 1683 Die gut- und wundertätige Natur, das ist ein neu inventierter Aufzug von den 4 Elementen; 1684 Der vierfache Wechsel der menschlichen Vergnügung: Wollust, Ehre, Reichtum, Klugheit; 1686 Zur Erinnerung des hundertjährigen Bestehens des Zittauer Gymnasiums: Der sechsfache Wechsel des Zittauischen Schulstandes; 1687 Die Deutung der sieben Planeten; 1699 Der Abschied von dem verflossenen Seculo, sodann auch die vergnügte Hoffnung zu dem künftig angehenden Seculo; 1708 Das liebste, das schlimmste, das nötigste, das schwerste Ding des menschlichen Lebens (Geld), vorgestellt am Gregoriusfest. Das Gregoriusfest, oder wie es sonst

heifsen mochte, war das bedeutendste Fest des Schuljahres überhaupt geworden, während es früher den Anfang des Schuljahres markiert und den Zweck verfolgt hatte, neue Schuler anzulocken usw. Es war aber auch zu einer Einnahmequelle für die Lehrer geworden und zwar nicht blofs an lateinischen Stadtschulen wie in Zittau und Rödlitz im sächsischen Erzgebirge, in Nordhausen, Beuthen, Taucha bei Leipzig, Annaberg, sondern auch an Volksschulen wie in München. In der Konzessionsurkunde für die deutschen Schulen Münchens vom Jahre 1564 heifst es: »Mit den Gregorij oder vmbgen zu St. Gregorii Tag soll es hinfüran noch wie vom alter her gehalten werden. Vnd ain Jedweder Schulmaister mit s. khinder denselben Zu ainer Freid vnd ergetzung Zichtig vmbgeen. Aber zu der malzeit so nach dem Vmbgeen gehalten werden, soll hinfüran nyemant Verpunden sein, sein khindter Zeschickchen, Sonder in ains Jedweden freyen willen steen, Ob er sein khindt bey dem Schulmaister woll essen vnd zören lassen oder nit.«

Dieses Festessen scheint für den Lehrer einträglich gewesen zu sein, wahrscheinlich haben die Kinder eine respektable Vergütung bezahlt. In den »Sätz und Ordnungen« der ehrbaren Zunft der bürgerlichen deutschen Schulhalter vom Jahre 1696 wird unter anderem Einkommen auch angeführt, dafs der Schulhalter zu »Gregori Zeit« altem Herkommen gemäfs 4 Kreuzer Gregorigeld von jedem seiner Schulkinder einhob, dann aber auch 1 Kreuzer »grünen Geld«. Ein Zusatz bei Art. 4 der Schulordnung berichtet von Ausschreitungen, welche beim Führen der Kinder »in die Grün, oder wie man es an anderen Orten zu nennen pflegt, Gregori« vorgekommen seien, und welche die Schulhalter in der Folge durch strenge Aufsicht fern halten sollten. Besonders sollte nach derselben Urkunde der Schulmeister alle unnötige Gemeinschaft der Knaben und Mädchen sowohl in der Schuel als auch sonderlich in der Gregorij vnd Grienen als auch aufser derselben alles Ernstes verbieten. Die Ausschreitungen, welche bei den Gregoriusfesten nach und nach sich einbürgerten, »allerhand Mutwillen, vnd Vngebühr im Tanzen, Spielen, Trinken usw.« führten im 17. Jahrhundert häufig eine Einschränkung und im 18. Jahrhundert fast allenthalben die völlige Aufhebung des Festes herbei, wie seinerzeit beim Bischofspiel des Mittelalters. Die Auswüchse des Festes gaben dem Worte »Gregori« jenen Sinn, den heutzutage noch das Volk damit verbindet: lärmende Ungebühr, Unfug.

So erfolgt 1684 in Annaberg eine Einschränkung des Festes, 1690 usw. auch in Zittau. Im letztgenannten Ort wurde es 1737 aufgehoben, in den sächsischen Schulen überhaupt wurde das Fest nach mehrfachen Anläufen erst durch das Volksschulgesetz vom Jahre 1835 beseitigt. Ganz ähnlich wie in Zittau verlief die Geschichte des »Gregoriusfestes« in Eisenberg in Anhalt. Wie an der Zittauer Schule mag die Abschaffung auch an anderen Schulen, abgesehen von den eingerissenen Mifsbräuchen, dadurch begünstigt worden sein, dafs die Lehrer es verschmähten, an der damit verbundenen Geldsammlung teilzunehmen. Neben dem Gregoriusfest tritt auch die sog. Grün auf. Bei Gebele ist zu lesen, dafs 1682 neben dem Gregori auch die Grün gefeiert wurde. Auch die Sätze der Münchener Schulmeisterzunft vom Jahre 1696 weisen als Einnahmsquellen der Schullehrer aufser Holz- und Gregorigeld usw. auch 1 Kreuzer »Grünen Geld« für jedes Kind auf. In Wasserburg am Inn ist die »Grün« ebenfalls ein altherkömmliches Jugendfest. Für die Schulmeister des Dekanats Laufen wurden folgende Anordnung erlassen: »Dieweillen Breichig, dafs die Jugendt zur Frilingszeit einestags in die »Grien« geführet, vnd ihnen damit eine Rekreation gemacht würd, alls hats fürohin noch darbey zu verbleiben, doch der Schuellmaister den Khündern oder dero Eltern aufser der gewohnlichen 2 Kreuzer kheinen Vnkosten zuzumuthen, Vnd in Vebrigen fleifsge obsicht haben, damit bei dieser Rekreation keine Verdächtige Familiaritäten oder zu freche actiones verlauffen.« Was hat es nun mit der Grün für eine Bewandtnis? Nach der soeben angeführten Verordnung handelt es sich um ein Frühlingsfest, welches durch einen Ausflug ins Freie begangen wurde. Ohne Zweifel hat man darunter das gleiche Fest zu denken wie das mittelalterliche Virgatumfest, an

welchem die Jugend ebenfalls einen Frühlingszug unternahm und sich der neu auflebenden Natur freute.

Nun ist aber in der erwähnten Geschichte des Münchener Volksschulwesens an einer Stelle, welche aus dem Jahre 1738 stammt, zu lesen: »Wenn man die Kinder in die Grün oder wie man es an anderen Orten zu nennen pflegt, Gregori, führet!!« Darnach waren also in der genannten Zeit beide Feste bereits ineinander geflossen, und es führte das Fest an dem einen Orte den Namen Grün, an dem anderen den Namen Gregori. Diese Verschmelzung mehrerer Feste in eines, welche sich hier deutlich verfolgen läfst, ist ungemein lehrreich und hat sich jedenfalls öfter vollzogen. Das Warum ist leicht zu begreifen; um eben der Feste nicht zu viele entstehen zu lassen, wodurch unterrichtliche, erzieherische und wirtschaftliche Nachteile herbeigeführt worden wären. Dafs aber die Maifeier als Grün oder später Gregori, nicht blofs im südlichen Deutschland, sondern auch im Norden begangen wurde, ist aus einer Nachricht zu ersehen, wonach im 16. Jahrhundert in Lüneburg die Winkelschulen unter Pfeifen und Trommelschlag einen öffentlichen Maigang mit ihren Schülern unternahmen.

Mit diesen als Maigang oder Grün bezeichneten Frühlingsfesten der Jugend sind auch die direkten Abkömmlinge der Rutenfeste, wie das Rutenfest in Ravensburg, Weingarten, Bopfingen, Lindau i. Bodensee, das Rüettenfest in Augsburg und die Riedenfeste in Landsberg a. Lech und in Aichach wesensgleich. Bei den ersteren beiden springt dies in die Augen. Beim Riedenfest scheint es um so schwieriger zu sein. Allein es ist nur Schein. Wenn man annimmt, dafs das Rutenfest aus Schwaben, wo man »Rüettenfest« sagt, nach Altbayern gekommen ist, wo man statt Müetter »Miader« spricht, ist leicht einzusehen, dafs Rieden- und Rutenfest das Gleiche bedeutet. Inhaltlich aber ist ebensowenig Unterschied wahrzunehmen. Nun besteht in Landsberg und Aichach eine Sage, das Fest sei nach dem dreifsigjährigen Kriege entstanden; allein das ist wohl so zu verstehen, dafs dieses jedenfalls uralte Schulfest während des Krieges nicht abgehalten werden konnte, aber nach Wiederkehr des Friedens mit doppeltem Eifer gefeiert wurde.

Auch die Dinkelsbühler Kinderzeche, die Rotenburger Häfeleskirchweih, der Ansbacher Fähnleinstag, das Nördlinger Stabenfest, die Nürnberger Kreuzfahrt und das Kaufbeurer Denzelfest sind wohl altehrwürdige Kinderfeste dieser Art. Das Stabenfest ist wahrscheinlich ein Rest des in Oppenheim, Worms, Speier, Hof und Bayreuth im 18. Jahrhundert noch gefeierten Austreibens des Winters, wobei gesungen wurde:

»Stab aus, Stab aus,
Schlagt dem Winter die Augen aus!«

Daher hiefs das Fest früher häufig schlechtweg »Stab aus«. Das Kaufbeurer Denzelfest ist wahrscheinlich eine Mischung aus dem alten Kinderfest des Ortes, vielleicht dem Virgatum, und dem Jahrtag der Zunftangehörigen und stammt in dieser Form aus der Zeit der Entartung der Jugendfeste.

b) Schulkomödien. Eine grofse Bedeutung erlangten in diesem Zeitraum die dramatischen Schüleraufführungen, wofür seit dem Anfang des 16. Jahrhunderts regelmäfsig eigene Schulbühnen eingerichtet wurden. Die Aufführungen erfolgten bald zu Fastnacht wie in Nordhausen seit 1853 und in Lüneburg seit Abschaffung des Umzuges der »Kopefahrt« in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, bald am Gregoriusfeste wie in Bautzen schon 1418 und bald am Schulschlufs in Verbindung mit der Preiseverteilung, z. B. an den Jesuitengymnasien.

Wie in Freising, München, Landsberg am Lech, Paderborn und Horn an Kloster- und Stadtschulen Schuldramen aufgeführt worden sind, berichten verschiedene Artikel der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Es sei gestattet, mit wenigen Bemerkungen über die Jahresschlufsfeierlichkeiten in Landsberg am Lech diesen Abschnitt zu schliefsen! Solange das Jesuitengymnasium bestand, wurde das Ende des Schuljahres mit Preiseverteilung und Endeskomödie begangen. Nachdem 1774 das Gymnasium kurfürstlich geworden war, wurden 1778 die Endeskomödien durch gelehrte Dissertationen ersetzt. So wurde bei der Preise-

verteilung im Jahre 1780 von Professor Zötl ein Vortrag über Gründung und Entwicklung des Gymnasiums Landsberg gehalten. Aber bald wurden die Endeskomödien wieder eingeführt, und es kamen zur Darstellung: 1794 »Kunz von Kaufungen«, 1795 »Julius, das Muster und Opfer der Liebe«, 1797 »Richard und seine Söhne oder so belohnt Gott kindliche Liebe«, 1798 »Unschuld siegt doch am Ende«. Die Aufführung des erstgenannten Stückes mufste wegen Ablebens der Kurfürstin längere Zeit verschoben werden. Als aber die Erlaubnis zum Spielen eintraf, ging das Stück dreimal gegen Eintrittsgebühr über die Bretter. Das Schultheater war dazu mit einem Aufwand von 163 Gulden in stand gesetzt worden. Dekorationen waren teils entlehnt und teils gekauft. Helm, Panzer, Schwert usw. holten drei Männer vom benachbarten Schlofs Windach herbei. Für das Frisieren, die Lieferung zweier Bärte und einer Perücke wurden 15 Gulden 3 Kreuzer ausgegeben. Der Aufführung des Dramas »Kunz von Kaufungen« folgte das Singspiel »Die Einquartierung«, wobei der Salzbeamte von Coulon in dankenswertester Weise mitwirkte.

Die Stürme der grofsen französischen Revolution brachten so manche alte Einrichtung zu Fall und blieben auch nicht ohne Einflufs auf das Schulwesen und damit auch die Schulfeierlichkeiten. Der Schulzwang an der Volksschule wurde nunmehr durchgeführt, Prüfungen und Preiseverteilungen schlossen ein Schuljahr ab. Die Schulfeste blieben zwar in den Hauptarten bestehen, erfuhren aber im 19. Jahrhundert mancherlei Umgestaltungen.

4. Neunzehntes Jahrhundert. a) Die moderne Feier des Anfanges und Schlusses des Schuljahres sowie der Maifeste. Der Anfang des Schuljahres wird heutzutage wohl weder an Volks- noch Mittelschulen anders als durch einen Anfangsgottesdienst gefeiert. Dagegen ist für den Schlufs des Schuljahres an den bayerischen Mittelschulen ein Festakt vorgeschrieben, der meistens in einem Schlufsgottesdienst, einer Ansprache des Schulvorstandes und der Verteilung der Jahreszeugnisse besteht. Mit letzterer ist an manchen Schulen eine musikalisch-deklamatorische Produktion verbunden. In den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, wo noch Prüfungen und Preiseverteilungen stattfanden, gestaltete sich die Schlufsfeier nicht selten zu prunkvollem Feste, das auf dem Lande in Ermangelung ausreichend grofser Räumlichkeiten sogar in der Kirche abgehalten wurde. In Landsberg am Lech wurde im Jahre 1826 vor der Preisverteilung der Volksschule folgendes Lied gesungen:

1. »Nun, Kinder! sehet zurücke
Mit wonnevollem Blicke
Auf das verfloss'ne Jahr!
Soll uns die Müh' gereuen?
Wird sich nicht jedes freuen,
Das brav und fleifsig war?

2. Seht nur die schönen Gaben,
Die wir verdienet haben!
Belohnung winkt uns schon.
Wie mufs heut', leer an Freuden,
Der Träge uns beneiden?
Denn Schande ist sein Lohn.

3. Drum freut euch, Schwestern, Brüder
Und singet frohe Lieder!
Der Tag des Lohns brach an.
Doch wifst: des Fleifses Segen
Winkt meiner noch entgegen
Auf später Lebensbahn!

4. Jetzt wird die Saat gestreuet,
Und dann, wenn sie gedeihet,
Wird reich die Ernte sein.
Drum lafst uns in der Jugend
Dem Fleifse und der Tugend
Verstand und Sinne weih'n!«

Unausrottbar erwiesen sich auch im 19. Jahrhundert die Maifeste. An den Mittelschulen werden sie mit musikalisch-deklamatorischer Produktion und häufig auch mit Ausflügen begangen. Die letzteren sind jedoch in den neuesten Mittelschulordnungen Bayerns beiseite gelassen. Dagegen sieht man alljährlich im Mai die Münchener Volksschuljugend klassenweise unter Führung des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin oft mit mannigfachem Schmuck hinausziehen in einen benachbarten Ort, um dort bei Spiel und Atzung sich des wieder gekommenen Frühlings zu freuen. Und so geschieht es wohl allenthalben, wenn nicht, wie häufig, das Hauptschulfest auch heute noch in Anknüpfung an die Vergangenheit gehalten wird, wie in Landsberg, Koburg usw. usw., wo noch heute das Rieden- bezw. Gregoriusfest gefeiert wird.

b) Die patriotischen Feierlichkeiten besonders seit Wiedererstehung des deutschen Reiches. Seitdem das deutsche Volk nach jahrzehntelangem Ringen wieder eine einheitliche staatliche Form gefunden, spielen auch patriotische Festlichkeiten eine gröfsere Rolle als früher. Denn auch schon früher wurden allenthalben die Namens- und Geburtstage der Landesfürsten, in Bayern in den zwanziger Jahren auch die Einführung der konstitutionellen Verfassung, wie im Jahre 1880 das Wittelsbacher Jubiläum und im Jahre 1888 die Centenarfeier Ludwigs I. festlich begangen. Aber seit 1871 kommt dazu noch mancher Festtag deutschnationalen Sinnes. Die Feier der 70. bezw. 90. Geburtstage der Helden jener grofsen Zeit, Moltkes, Bismarcks, Wilhelms I., die Gedenkfeier nach dem Ableben einzelner derselben, die Feier des hundertjährigen Geburtsfestes Wilhelms I. sind vereinzelte, nicht wiederkehrende Schulfeste.

Aber das deutsche Volk ringt nach dem Fest einer bleibenden Erinnerung an jene grofse Zeit seiner Wiedergeburt, die vor allem der Jugend lebendig erhalten werden soll. Freilich ist es bisher, soweit ich sehe, noch nicht gelungen, etwas Einheitliches zu erzielen. Aber zwei Momente sind es vorzugsweise, welche in weiten Kreisen zur Feier geeignet erachtet werden: Die Schlacht bei Sedan am 2. September 1870 und der Abschlufs des Friedens zu Frankfurt am 10. Mai 1871. Die Friedensfeier wird z. B. an den Münchener Volksschulen fürderhin alle fünf Jahre in gröfserem Stile begangen. Und in der Tat ist gerade der Friede, welcher den Deutschen das Reich und zwei wertvolle Provinzen sicherte, der bedeutendste, weil abschliefsende Moment des Krieges. Aufserdem ist die Idee des Friedens allen Parteien sympathisch, und endlich fällt der Erinnerungstag auf eine sehr passende Zeit des Kalenderjahres wie des Schuljahres. Das Bestreben der deutschen Turnvereine und des Vereins für Volks- und Jugendspiele, um das Sedanfest ein »deutsches Olympia« zu kristallisieren, dürfte als bekannt vorausgesetzt werden. Was in dieser Richtung bereits erreicht ist, zeigen die bisher erschienenen Jahrgänge des Jahrbuches für Volks- und Jugendspiele.

Aber die Zeit des neuen Reiches ist auch eine Zeit der Vertiefung pädagogischen Denkens und Handelns. Unter dem Einflufs der Herbart-Ziller-Stoyschen Ideen ist das erzieherische Moment der Jugendfeste besonders betont und in verschiedenen Orten wie Landsberg, Dieburg, Wernigerode, Bremen darauf gesehen worden, dafs bei den Mai- und anderen Schulfesten nicht ein Sammelsurium von Gedichten und Musikstücken vorgeführt werde, sondern dafs die Stücke nach einer einheitlichen Grundidee und womöglich nach dem Zusammenhang des Unterrichtes ausgewählt werden. Im Zusammenhang mit diesem Bestreben gewinnen die Weihnachtsfeiern mit Christbescherungen für arme Schüler eine grofse Bedeutung, wie sie in zahlreichen Volks- und Mittelschulen veranstaltet werden. (Von letzteren siehe die Realschule Landsberg 1880—90, von ersteren die Seminarübungsschule Jena 1897. Rein-Klähr, Pädag. Studien.)

Somit schliefst diese Betrachtung ab mit dem gewichtigen Resultat, dafs gegenwärtig die Pädagogik den Patriotismus und die Religion in vernunftgemäfser Weise auch bei den Schulfesten zur Geltung bringt.

Literatur: Almanach für Freunde der theologischen Lektüre usw. Nürnberg 1781, S. 45—50. — Vulpius, Kuriositäten der Vor- und Mitwelt. Weimar 1813, III 517—23. — Gräter, Idunna und Hermode. 1816, Nr. 6, S. 14 u. 24. — Fechter, Geschichte des Baseler Schulwesens. Basel 1850, I 30 ff. – Zappert, Stab und Rute im Mittelalter. Sitzungsberichte der historischen Klasse der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien. Wien 1853, S. 173—221. — Schultheifs, Geschichte der Schulen in Nürnberg. Nürnberg 1853/54. — Pfeiffer, Germania. Stuttgart 1856, I 134 bis 155. — Rochholz, Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1857, S. 475—542. — Greiff, Beiträge zur Geschichte der deutschen Schulen Augsburgs. Augsburg 1858. — Schubiger, Die Sängerschule St. Gallen vom 8.—12. Jahrhundert. Einsiedeln u. New York 1858, S. 64 bis 67. — Bavaria, Bd. II S. 264 ff München 1863. — Rolfus-Pfister, Realencyklopädie des Erziehungswesens. Mainz 1866, 4. Bd., S. 278 bis 283. — Lübker, Reallexikon des klassischen Altertums. Leipzig 1867, verschiedene Artikel. — Becker, Chronika eines fahrenden Schülers oder Wanderbüchlein des Johannes Butzbach. Regensburg 1869, S. 6. u. 7. — Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. Würzburg 1864—81. In allen drei Bänden Material zu finden. — Kriegk, Deutsches Bürgertum, neue Folge. Frankfurt a. M. 1871, S. 99 ff. — Falk, Die Schul- und Kinderfeste im Mittelalter. Ebenda 1880. — Krallinger, Landsberger Schulgeschichte. Landsberg a. Lech, Schul-

programm. — Ders., Altehrwürdige deutsche Jugendfeste. Ebenda 1885, Realschulprogramm. — Specht, Geschichte des Unterrichtswesens. Stuttgart 1885, S. 225 ff. — Freiburger Kirchenlexikon. Freiburg 1886. 4. Bd., S. 1395 ff. — Eckstein, Die Feier des Gregoriusfestes am Gymnasium zu Zittau. Programm mit wertvoller Literaturangabe. Zittau 1888. — Kehrbach, Monumenta Germaniae Paedagogica. I. Band. Braunschweigische Schul-Ordn., VI. Bd. Siebenbürg.-sächs. Schul-Ordn., XXXVIII. Bd. Mecklenb. Schul-Ordn. Berlin. — Lyon, Zeitschr. für deutschen Unterricht. 8. Jahrg. Leipzig 1894, S. 265. — Kehrbach, Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrg. I—VII. XV, S. 292 bis 304. Berlin 1891 bis jetzt. Enthält viel interessantes Material aus verschiedenen Orten Nord- und Süddeutschlands sowie Österreichs. Die Aufsätze von Bartusch über das Annaberger Gregoriusfest (VII 246 ff.) und von Bruder über das Schulwesen zu Bingen a. Rhein (IV 85) führen eine reiche Literatur über Schulfeste an. Der Aufsatz Ranfts über die Feier des Gregoriusfestes in Eisenberg, S.-A., in den Jahren 1676 bis 1698 enthält wertvolle Mitteilungen über die Umzüge und Deklamationen, welche damals das Gregoriusfest ausmachten. — Gebele, Das Schulwesen der königl. Haupt- und Residenzstadt München in seiner geschichtlichen Entwicklung. München 1896. — Fries-Menge, Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Heft 48, 50 u. 52. Halle a. S. 1896/97. Über Schulfeierlichkeiten der neuesten Zeit in Dieburg, Wernigerode u. Bremen. — Rein-Klähr, Pädagogische Studien, neue Folge. 18. Jahrg. Dresden 1897. Weihnachtsfeier an der Seminarschule. — Schenkendorff u. Schmidt, Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele, seit 1891. Besonders wertvoll Statistischer Bericht über den Stand der Jugend- und Volksspiele in Deutschland 1892 u. 1893. Jahrb. III, S. 194 ff.

München. Krallinger.

Schulgarten

1. Geschichtliches. 2. Anlage und Einrichtung. 3. Die verschiedenen Abteilungen im Schulgarten. 4. Betrieb. 5. Der Unterricht im Schulgarten. 6. Pädagogische und volkswirtschaftliche Bedeutung desselben.

1. Geschichtliches. Volksschulgärten, oder Schulgärten im engern Sinne sind eine Einrichtung der neuesten Zeit. Faſst man aber den Begriff »Schulgarten« etwas weiter, indem man jeden Garten darunter versteht, der dem Unterrichte dient, dann muſs man dem Ausspruche des alten Ben Akiba, daſs es nichts Neues unter der Sonne gibt, vollkommen beipflichten; denn dann sind Schulgärten keine neue Einrichtung mehr. Die Geschichte berichtet uns, daſs der groſse Perserkönig Kyros d. Ä. (559—529 v. Chr.) die ersten Schulgärten in Persien anlegen lieſs, in denen die Söhne der vornehmen Perser im Obst- und Gartenbau unterrichtet wurden. Auch der König Salomo (1015 v. Chr.) besaſs ausgedehnte Gärten, in denen er allerlei Pflanzen, vielleicht zum Unterrichte anbauen lieſs, »von der Ceder des Libanon an bis auf den Ysop, der aus der Mauer wächst«.

Unter den Begriff Schulgärten im weiteren Sinne gehören auch die botanischen Gärten der Universitäten. Botanische Gärten entstanden zuerst in Italien im kunstsinnigen Zeitalter der Mediceer. Als Schöpfer derselben ist wohl Lorenzo de Medici, mit dem Beinamen »der Prachtliebende« anzusehn, der 1469—1492 Präsident der Republik Florenz war. Er besaſs mehrere Landgüter zu Carregi, Cajano und Poggia mit ausgedehnten Gärten, worin er die seltensten Pflanzen, besonders ausländische Bäume und Sträucher anpflanzen und pflegen lieſs. Sogar einen zoologischen Garten mit Löwen, Giraffen und anderen ausländischen Tieren richtete er ein. Diese mediceischen Lieblingsschöpfungen wurden sehr bald nachgeahmt. Ein reicher Edelmann mit Namen Gaspar de Gabriel rief im Jahre 1525 den ersten botanischen Garten zu Toskana ins Leben. Viele italienische Städte folgten diesem Beispiele; so Venedig, Mailand, Neapel; 1545 entstand der botanische Garten zu Padua; Papst Pius V. (1566—1572) lieſs einen solchen in Bologna einrichten; und der Herzog Franz von Toskana (1574—87) gründete einen solchen in Florenz. Fast jede bedeutende Stadt in Italien hatte um jene Zeit ihren botanischen Garten. Der berühmte Pädagoge Amos Comenius (1592 bis 1671) verlangt in seiner groſsen Unterrichtslehre, »daſs bei der Schule sich auch ein Garten befinden soll, in welchen die Kinder bisweilen gelassen und wo sie angehalten werden sollen, ihre Augen an dem Anblicke der Bäume, Blumen und Kräuter zu weiden«. In Deutschland begründete August Hermann Francke an der, im Jahre 1695 zu Halle a. d. Saale errichteten Waisenanstalt auch einen Schulgarten, in welchem er die Zöglinge in der freien Zeit mit Gartenarbeit beschäftigte.

In Frankreich war es J. J. Rousseau (1712 bis 1778), welcher in seiner 1762 erschienenen Schrift »Emile« auf die Wichtigkeit der Gartenarbeit als Erziehungsmittel hinwies und darin die Schulgartenidee vertrat. Auch die Philanthropen Basedow, Campe und Salzmann nahmen die Schulgartenidee mit in ihr Erziehungsprogramm auf. Campe hat während seines Lebens gemeinschaftlich mit seinen Zöglingen gegen 10000 Bäume gepflanzt. Salzmann schreibt über den Schulgarten: »Der Garten des Schülers ist weder angelegt worden, um die Augen der Vorübergehenden auf sich zu ziehen, noch um groſse Einkünfte davon zu haben, sondern um beim Anbau desselben etwas zu lernen.« Pestalozzi (1746 bis 1827) war eine Zeit lang selbst Landwirt und beschäftigte auf Neuhof seine Zöglinge viel mit Feld- und Gartenarbeit. »Ich will«, sprach er, »mein Gut zum Mittelpunkte meiner landwirtschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen machen. Die Kinder sollen zur Arbeit angehalten und bei der Arbeit belehrt werden.« Eine weitere Förderung erfuhr die Schulgartenidee durch Fröbel, der im Jahre 1840 zu Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten gründete und neben dem Spiel der Kleinen auch leichte Gartenarbeit für gröſsere Kinder empfahl. Auſser den Kindergärten (s. d.) gründete man in gröſseren deutschen Städten um jene Zeit auch die ersten Schulgärten; so entstand im Jahre 1848 ein solcher an der höheren Töchterschule zu Worms. Dr. V. Stoy in Jena besaſs seit dem Jahre 1855 an seinem Erziehungsinstitute einen Schulgarten, der ihm beim Unterrichte die besten Dienste leistete.

Im Hinblick auf das Gesamtschulwesen waren aber diese vereinzelten Versuche doch nur von geringer Bedeutung, zumal da sie zumeist nur Privaterziehungsinstituten und höheren Schulen zu gute kamen. Erst als die Gründung von Schulgärten an Volksschulen, besonders auf dem Lande gesetzlich angeordnet wurde, trat die Schulgartenangelegenheit in ein neues Stadium. Dies geschah zuerst in Österreich. Das österreichische Reichsschulgesetz vom 14. März 1869 bestimmt in § 63, daſs »nach Tunlichkeit bei jeder Landschule ein Garten und eine Anlage für landwirtschaftliche Versuchszwecke zu beschaffen sei«. Eine ergänzende Verordnung vom 20. August 1870 bestimmt ferner, daſs der naturgeschichtliche Unterricht an einen zeit- und ortsgemäſs eingerichteten Schulgarten angeschlossen werden soll. Schon auf der Weltausstellung zu Wien 1873 konnte ein österreichisches Schulhaus mit vollständig eingerichtetem Schulgarten der Öffentlichkeit vorgeführt werden, wodurch nicht allein der neuen Idee Ausdruck verliehen, sondern auch zu ihrer weiteren Förderung erfolgreiche Anregung gegeben wurde. Als eigentlicher Begründer der Volksschulgärten in Österreich gilt Prof. Dr. Erasmus Schwab in Wien, obgleich einzelne Schulgärten bereits schon früher daselbst bestanden, so z. B. der zu Neunkirchen, welcher bereits im Jahre 1700 angelegt worden ist. Weitere Verdienste um die Ausbreitung der Schulgartenangelegenheit in Österreich haben sich erworben: Prof. Alex. Mell zu Marburg a. d. Drau in Steiermark, Franz Langauer, Lehrer und Herausgeber der Zeitschrift »Der Schulgarten« (1885—91) in Wien; Lehrer Franz Susnik in Wien, Lehrer Friedrich Staudinger in Graz, Oberlehrer Schwarz in Schönwerde u. a. In Österreich-Ungarn, dem klassischen Lande der Schulgärten bestehen gegenwärtig über 18000 Schulgärten mit einem Flächengehalt von Tausenden von Hektaren; die meisten davon finden sich in den Kronländern Böhmen (4500), Mähren (2000),. Niederösterreich (1000), Steiermark (800), Kärnthen (300), Schlesien (500) u. s. f. Am vollkommensten ist die Schulgartenidee in Steiermark ausgebildet und verwirklicht. Dort gibt es keine Schule mehr ohne Schulgarten. Besondere Verdienste um Gründung und Hebung der dortigen Schulgärten hat sich die k. k. Gartenbaugesellschaft in Steiermark unter dem Vorsitze des Direktors Kristof erworben. Dieselbe ist stets bereit gewesen, bei Einrichtung von Schulgärten Unterstützung zu gewähren und verteilt auſserdem alljährlich einen bedeutenden Vorrat an Edelreisern, allerlei Sämereien, besonders Blumen- und Gemüsesamen u. dergl. unentgeltlich an die dortigen Schulgärten. Bei Gelegenheit der Landesausstellung zu Graz i. J. 1880 hatte sie einen vollständig eingerichteten Schulgarten ausgestellt, welcher allgemeine Zustimmung fand und viel zur Weiterverbreitung dieser nützlichen Sache

beitrug. Der Landesschulrat von Böhmen hat zur weiteren Förderung der Schulgartenangelegenheit in einem Erlasse vom Jahre 1902 weitere Bestimmungen über Zweck, Anlage, Einrichtung und Pflege der Schulgärten gegeben. Nach diesen Bestimmungen besteht der Zweck der Schulgärten darin, die Jugend in die Kenntnis vieler wichtiger Naturgegenstände und deren Verwendung einzuführen, den Sinn und die Liebe für die Natur zu wecken und die Herzen der Kinder zu veredeln. Der Schulgarten soll die Jugend zu selbständigem Schaffen und zur Achtung der körperlichen Arbeit erziehen, den Gemeinsinn und den Sinn für Ordnung und Reinlichkeit pflegen und in volkswirtschaftlicher Hinsicht fördernd wirken. Jeder Volksschulgarten soll mindestens 3 a grofs sein und zu seiner Pflege soll der Ortsschulrat alljährlich mindestens 50 Kronen bereit stellen. Vom 6. Schuljahre an sollen die Kinder wöchentlich mindestens eine Stunde und zwar die Knaben vorzugsweise in der Baumschule und die Mädchen in der Gemüseabteilung beschäftigt werden. Jeder Bezirk ist verpflichtet, einen gröfseren Musterschulgarten einzurichten und alljährlich über den Stand der Schulgärten an den Landesschulrat Bericht zu erstatten.

In der Schweiz hat die Schulgartenfrage seit dem Jahre 1870 Eingang gefunden. Zunächst empfahl die Regierung des Kantons Thurgau i. J. 1879 die Anlage von Musterschulgärten; ihrem Beispiele folgten die meisten andern Bundesregierungen und seit dem 27. Juni 1884 haben alle eidgenössischen Regierungen die Errichtung von Schulgärten mit in ihr Programm aufgenommen und eine jährliche Beihilfe von 3500 Frk. zur Gründung von Schulgärten ausgeworfen. Ferner war es der Schweizerische Landwirtschaftliche Verein, welcher gleichfalls die Anlage von Schulgärten seit dem Jahre 1881 empfahl und kräftig unterstützte. Durch verschiedene Preisausschreiben und finanzielle Unterstützung förderte er die Sache ungemein. Musterschulgärten bestehen gegenwärtig an den Seminaren zu Schwyz, Küfsnacht, Zürich, Bern und Chur; ferner an verschiedenen Volksschulen wie z. B. zu Lichtensteig, Hug, Flamatt, Buchs, Langenau, Lübingen, Zürich, Bern u. a. a. O.

Frankreich hat nach dem Kriege von 1870 und 1871 sein Volksschulwesen vielfach umgestaltet, verbessert und ausgebaut und dabei manches nachgeholt, was es früher versäumt hatte. Aufser der Verbesserung des Lehrerbildungswesens wurde durch das Gesetz vom 18. März 1882 ein Normallehrplan für das Volksschulwesen geschaffen, welcher z. B. für Garten- und Ackerbau der Unterstufe die ersten Unterweisungen im Schulgarten zuweist; von der Mittelstufe die Kenntnisse über Bodenarten, Düngerlehre und Feldarbeiten verlangt und von der Oberstufe Kenntnis des Ackerbaues, der landwirtschaftlichen Buchführung, sowie des Obst- und Gartenbaues fordert. Doch sollen die Belehrungen über diese Gegenstände keineswegs nur theoretischer Natur sein, sondern sollen sich auf Versuche im Schulgarten stützen, wie ein Dekret vom 24. Dezember 1885 verlangt. Ein anderer Erlafs vom 11. Dezember 1887 gibt bekannt, dafs kein Plan eines Schulgebäudes auf dem Lande, zu dessen Bau der Staat Zuschufs leistet, angenommen werden wird, wenn nicht zugleich am Schulhaus ein Garten mit vorgesehen ist. Musterschulgärten finden sich an verschiedenen französischen Seminaren (écoles normales); so z. B. zu Besançon, Nancy, Limoges, Rennes, Toulon, Lyon u. a. a. O. Manche französische Seminare schicken ihre Zöglinge aber auch nach vollendetem Studium noch einige Zeit auf praktische Ackerbauschulen, damit sie sich daselbst im Feld- und Gartenbau noch ausbilden können.

In Belgien bildet der Obst- und Gartenbau einen obligatorischen Teil des Volksschulunterrichts. Um diesen Unterricht möglichst praktisch betreiben zu können, bestimmt das Schulgesetz vom 14. August 1873, dafs zu jedem Schulgebäude ein Schulgarten von mindestens 10 a Gröfse zu beschaffen sei. Dieser Garten soll dem Unterrichte in der Landwirtschaft, Botanik, im Obst- und Gartenbau dienen. Das Hauptgewicht soll nach einem Kgl. Erlafs vom 9. Januar 1897 auf Gemüsebau gelegt werden und zur Erteilung des theoretischen und praktischen Unterrichts in Gemüsekultur sollen auch die Lehrerinnen verpflichtet sein. Alle Volksschulen Belgiens sind im Besitze von Schulgärten. Zur Prämiierung tüchtiger Schulgärtner hat die Regierung alljährlich 6000 Frk. bewilligt.

Der auf das Praktische gerichtete Sinn der Engländer läfst es ganz natürlich erscheinen, dafs man daselbst bei der Erziehung der Jugend u. a. auch auf Handfertigkeit und Gartenbau grofses Gewicht legt. Indessen kümmert sich in dieser Hinsicht der Staat weniger um die Ausbildung der Jugend, besonders nach der Konfirmation, sondern überläfst dieses Geschäft zumeist privaten Gesellschaften, welche die Fortbildung der aus der Schule entlassenen Jugend übernehmen und dafür staatliche Unterstützung erhalten. Diese Privatgesellschaften gründen sog. Fortbildungsschulen nicht allein für Handel und Gewerbe, sondern auch für Acker- und Gartenbau. Seit dem Jahre 1892 sind die letzteren auch mit Schulgärten versehen, in denen junge landwirtschaftliche Arbeiter theoretisch und praktisch unterrichtet werden. Neben dem Unterrichte haben viele derselben auch die Einrichtung sog. Schülerbeete, welche von den Zöglingen sachgemäfs gepflegt werden. Die Leistungen der Schüler werden im Laufe des Sommers durch eine Kommission wiederholt geprüft und die besten Leistungen preisgekrönt. Die Lehrer können sich zur Erteilung dieses Gartenbauunterrichtes dadurch ausbilden, dafs sie verschiedene Vorlesungen besuchen, welche von den Gartenbaugesellschaften unentgeltlich veranstaltet werden.

In Schweden trat das Interesse für Schulgärten schon frühzeitig hervor; wohl ebenso frühzeitig als in Österreich. Ein Kgl. Rundschreiben vom 15. Oktober 1869 fordert, dafs die Schulgärten in einer Durchschnittsgröfse von 20—40 a hergestellt und zweckmäfsig eingerichtet werden sollen. Im Jahre 1876 bestanden in Schweden schon 1600, im Jahre 1881 bereits 2000 und im Jahre 1894 die hohe Zahl von 4670 Volksschulgärten. Allerdings ist diese Anzahl in den letzten Jahren wieder etwas zurückgegangen, da man in den nördlichen Gegenden Schwedens gegenwärtig mehr Gewicht auf den Handfertigkeitsunterricht (s. d.) legt und die Kgl. Regierung diesem Unterrichtszweige gleichfalls hohe Unterstützung zu teil werden läfst. In dem benachbarten Norwegen hat aber die Schulgartenangelegenheit wenig Verbreitung gefunden, was wohl in der Eigentümlichkeit des Landes, das sich weniger für Gartenbau eignet, begründet sein mag.

Im mittleren und südlichen Rufsland fängt man gegenwärtig auch an, in manchen Dörfern kleine Farmen und Gärten mit der Volksschule in Verbindung zu bringen, um auch dort die Jugend im Obst- und Gartenbau zu unterrichten. Die Dorfgemeinden, oder anwohnende Grofsgrundbesitzer stellen in der Regel das erforderliche Areal dazu unentgeltlich zur Verfügung. Am günstigsten haben sich solche Schulgartenanlagen in der Provinz Jekaterinoslaw in Südrufsland entwickelt. Von 504 Schulen dieses Bezirkes besitzen bereits 257 solche kleine Musteranlagen. Dieselben enthalten kleine Getreidefelder, Gemüse- und Obstanlagen, Küchenkräuterbeete, Weinberge und Pflanzungen von Maulbeerbäumen zum Betriebe der Seidenraupenzucht. Diese Schulen bebauten im Jahre 1895 zusammen eine Fläche von 120 ha Land inkl. der Weinberge, besafsen gegen 12000 Stück Obstbäume und über 1000 Bienenstöcke.

In Deutschland ist die Schulgartenangelegenheit noch nicht allgemein gesetzlich geregelt; aber trotzdem hat diese Idee schon seit dem Jahre 1872 auch bei uns Wurzel geschlagen. Die Schulgesetzgebung mancher deutschen Staaten bestimmt zwar, oder läfst es wenigstens wünschenswert erscheinen, dafs bei jedem Schulhause auch ein Garten vorhanden sein soll; allein dieser ist zumeist zum Nutzgarten des Lehrers bestimmt. Zu Unterrichtszwecken sind diese Gärten selten eingerichtet. Am meisten geschieht noch für die Förderung des Obstbaues, indem fast jeder Lehrer auf dem Lande eine kleine Baumschule besitzt. In gröfseren Städten findet man bisweilen auch Gärten, welche bestimmt sind, das nötige Pflanzenmaterial für den naturgeschichtlichen Unterricht in die Schulen zu liefern. Man bezeichnet derartige Gärten, welche nur einen Teil der verschiedenen Gartenkulturen aufweisen, als Teilschulgärten. Die Versorgung der Schüler mit Pflanzen zu Unterrichtszwecken bietet in grofsen Städten beträchtliche Schwierigkeiten; dies hat zur Anlegung gröfserer Pflanzengärten sog. Zentralschulgärten Veranlassung gegeben. Solche Zentralschulgärten, welche viele Schulanstalten mit Pflanzenmaterial versorgen,

bestehen in vielen deutschen Grofsstädten. Der erste wurde im Jahre 1875 im Humboldthain zu Berlin angelegt und umfafst ein Areal von 4 ha. Magdeburg besitzt seit 1879 einen Zentralschulgarten im »Herrenkrugpark«, welcher 25 ha Anlagen, 7 ha Baumschulen und 20 a botanische Abteilung enthält. Es folgte dann Leipzig 1888 mit einer Fläche von 130 a, Breslau 1889 mit 208 a, Mannheim 1888 mit 20 a, Dortmund 1890 mit 2 ha, Köln 1891 mit 2 ha, Altona 1891 mit 14 a, Karlsruhe 1894 mit 70 a, Elberfeld, Kolberg, Stettin u. v. a. mit Anlagen von gröfserer oder geringerer Ausdehnung. In vielen Fällen wurden die Anlagen so eingerichtet, dafs die Pflanzen nach Lebensgemeinschaften gruppiert wurden. Nur im Berliner Zentralschulgarten findet die Anordnung der Pflanzen nach geographischen Zonen statt.

Aufser den Zentralschulgärten wurden auch zahlreiche kleinere Schulgärten an höheren und niederen Schulen gegründet. Im Königreich Preufsen besitzen derartige Schulgärten das Wilhelms-Gymnasium zu Berlin seit 1875 mit einer Fläche von 50 a, das Joachimstaler-Gymnasium zu Berlin seit 1884 eine Fläche von 15 a; das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium daselbst seit 1891 4,5 a; die Gymnasien zu Wollin seit 1888 30 a; Bromberg seit 1892, 8 a; Oldesloe i. Holst. seit 1892, 8,5 a; das Realgymnasium zu Witten a. d. Ruhr seit 1891, 5,5 a; die Realschule zu Giefsen seit 1891, 15 a; das Lehrerseminar zu Weifsenfels seit 1837, 35 a; ferner verschiedene preufsische Lehrerseminare und landwirtschaftliche Winterschulen. An Volksschulen finden sich Schulgärten in Hamburg, ferner in Wiesbaden, Dortmund, Magdeburg und zwar in den Vorstädten Ödenburg und Neustadt in der Gröfse von 3—9 a; Frankfurt a. M., Gerderath in der Rheinprovinz seit 1881 u. a. v. a. O.

Im Königreich Bayern sind Schulgärten besonders in der Oberpfalz verbreitet; nach Vorschrift des dortigen Ministeriums müssen dieselben mindestens 5 a grofs sein. Das Hauptgewicht legt man in diesen Schulgärten auf die Obstbaumzucht. Die verschiedenen Schulen Münchens werden aus dem botanischen Garten der Kgl. Universität mit Pflanzen zu Unterrichtszwecken versorgt. Im Königreich Sachsen besitzen fast alle Seminare Schulgärten, so z. B. das zu Oschatz, Auerbach, Schneeberg u. s. f. Auch die meisten Volksschulen sind damit versehen, selbst in grofsen Städten wie Leipzig und Dresden. Bei Gelegenheit der zweiten internationalen Gartenbauausstellung zu Dresden 1896 hatte der Sächsische Lehrerverein für Naturkunde einen vollständigen Schulgarten mit ausgestellt, welcher mit der goldenen und der Sächsischen Staatsmedaille prämiiert wurde.

Das Königreich Württemberg hat verhältnismäfsig noch wenig Schulgärten, jedenfalls aus dem Grunde, weil dort Obst- und Gartenbau schon seit Jahrhunderten in hoher Blüte stehen. Das Seminar zu Nürtingen besitzt einen Schulgarten von etwa 20 a Gröfse. Im Grofsherzogtum Baden ist es ähnlich wie in Württemberg. Karlsruhe besitzt 3 kleine Schulgärten an seinen Volksschulen und das Seminar zu Meersburg ist im Besitze eines kleineren Schulgartens. Im Grofsherzogtum Hessen befinden sich Schulgärten an den Seminaren zu Alzey seit 1886 und Friedberg; einzelne auch an Volksschulen. Reichlicher sind die Thüringischen Staaten mit Schulgärten versehen. Das Seminar zu Koburg besitzt einen solchen seit 1875, Weimar seit 1878, Schleiz seit 1890; aber auch die Seminare zu Eisenach, Gotha, Rudolstadt, Greiz sind mit Schulgärten versehen. An Volkschulen bestehen Schulgärten, die vielfach allerdings nur Teilschulgärten sind, zu Koburg seit 1887 mit einer Fläche von 6 a; Neustadt b. Koburg seit 1885, 25 a; Triptis seit 1890, 20 a; Altenburg seit 1892; Pöfsneck seit 1895, 33 a; aufserdem besitzen noch Schulgärten die Bürgerschule zu Jena, 2 a; die Bürgerschulen zu Eisenach, Greiz, Schmölln, Ronneburg, Neustadt a. O., Weida, die Lutherschule zu Gera u. a. m. Auch in den übrigen deutschen Staaten kommen vereinzelt Schulgärten vor. Soll aber die Schulgartenangelegenheit in Deutschland weitere Fortschritte machen und zu recht segensreicher Entfaltung gelangen, so ist es nötig, dafs sie gesetzlich geregelt und staatlich unterstützt werde.

2. Anlage und Einrichtung desselben. Soll der Schulgarten seinem Zwecke völlig entsprechen, so mufs er direkt am Schul-

hause, oder doch in unmittelbarer Nähe desselben gelegen sein. Bei Neubauten von Schulhäusern sollte deshalb stets darauf Rücksicht genommen werden. Bei älteren Schulgebäuden kann man nicht verlangen, dafs Schulgarten und Schulhaus unmittelbar zusammenliegen, da es sich nicht in allen Fällen ausführen lassen wird. Ein Schulgarten aber, der unmittelbar am Schulhause gelegen ist oder dasselbe umgibt, hat für den Unterricht und den Betrieb einen weit höheren Wert, als ein solcher, der sich in weiter Entfernung befindet. Hat man hinsichtlich des Bodens die Wahl, so bevorzuge man einen milden, sandigen Lehmboden von hinreichender Tiefe, da sich ein solcher am besten für Gartenzwecke eignet; auch ein mittlerer Sand- oder Tonboden besitzt hinlänglich günstige physikalische Eigenschaften, um in Gartenland umgewandelt zu werden, wenn er nämlich zweckmäfsig verbessert und sorgfältig bearbeitet wird. Bei der Auswahl des Platzes für den Schulgarten spielt auch die Wasserversorgung eine wichtige Rolle. Ohne Wasser kann bekanntlich nichts im Garten gedeihen. Deshalb ist es am besten, wenn im Garten selbst oder doch in unmittelbarer Nähe ein Brunnen, ein Bach oder Teich mit genügendem Wasservorrat vorhanden ist, woraus man das erforderliche Giefswasser entnehmen kann. Das Herbeischaffen des Wassers aus weiter Ferne verursacht zu viele Mühe und Kosten. Zweckmäfsig ist es ferner, wenn der Schulgarten, gleich dem Schulhause, etwas frei liegt, so dafs Luft und Licht ungehindert Zutritt haben. Die Morgen- und Mittagssonne sollte Schulhaus und Schulgarten frei umfluten, um ihren erwärmenden und belebenden Einflufs ausüben zu können. Zugige Plätze aber sollte man entweder ganz vermeiden, oder durch Schutzpflanzungen geeigneter machen, da sich in solchen Lagen manche Gartenarbeiten öfters verzögern und viele Gewächse durch kalte Winde, von denen sie getroffen werden, leiden. In einem ganz eingeschlossenen Garten besteht anderenteils die Gefahr, dafs die Pflanzen etwas verzärteln, was besonders für die heranzuziehenden Obstbäumchen insofern von Nachteil wäre, als dieselben dann in weniger geschützten Lagen nicht so freudig weiter wachsen, sondern gegen Frosteinwirkungen empfindlicher sein würden. Da der Schulgarten auch auf weitere Kreise anregend und belehrend einwirken soll, so mufs er eine solche Lage haben, dafs wenigstens eine Seite der Strafse oder einem Wege zugekehrt ist, so dafs man von dieser Seite aus den Garten ungehindert überschauen kann.

Die Gröfse des Schulgartens richtet sich nach den gegebenen örtlichen Verhältnissen, nach der Schülerzahl, die darin unterrichtet wird und nach der Anzahl der Abteilungen, die der Garten umfassen soll. Dient der Schulgarten nur zu Unterrichtszwecken, so sollte seine Gröfse etwa 6 a betragen; soll er zugleich den Nutzgarten des Lehrers mit enthalten, so mufs er mindestens 8 a grofs sein; will man aber auch Turn- und Spielplatz mit ihm vereinigen, was nur von Vorteil ist, so mufs er wenigstens eine Gröfse von 10 a besitzen. Die österreichischen Schulgärten haben eine Durchschnittsgröfse von ungefähr 8 a. Das Areal für den Schulgarten hat die Gemeinde zu beschaffen und dem Lehrer unentgeltlich zur Verfügung zu stellen.

Ist die Örtlichkeit für den Schulgarten fest bestimmt, so ist zunächst die Umzäunung herzustellen. Dieselbe mufs hasendicht gemacht werden, indem man die Stangen oder Latten auf 4–5 cm lichte Weite nagelt. Die Höhe des Zaunes soll ungefähr 1,5 m betragen. Lebende Zäune sind nicht immer hasendicht; auch beherbergen manche derselben, wie z. B. Weifsdornzäune zu viel Ungeziefer, das dem Garten Nachteil bringt. Will man aber aus besonderen Gründen an der oder jener Seite des Gartens eine Schutzhecke haben, so pflanze man innerhalb oder aufserhalb der Holzumzäunung noch Weifsdorn, Hainbuche oder Rainweide an und halte dieselbe in strengem Schnitt. Im allgemeinen dürfte es aber vorteilhafter sein, die Zaunflächen durch Spalierobstzucht nutzbar zu machen. Dafs man auch etwa vorhandene Nachbarwände und die Wände des Schulhauses auf gleiche Weise ausnützt, ist selbstverständlich. Ist die Umzäunung fertiggestellt, so kann man zur Einrichtung des Schulgartens schreiten. Zu diesem Zwecke fertige sich der Lehrer nach dem Ausmessen des Grundstücks eine Zeichnung an, projektiere die Wege hinein und verteile die Quartiere.

Die Hauptwege mache man nicht zu schmal, etwa $1^1/_2$—2 m breit, da sie oft von einer gröſseren Schülerzahl begangen werden. Für die Seitenwege genügen $^1/_2$ bis $^3/_4$ m Breite. Steht das Schulhaus inmitten des Schulgartens, so hat man die Lage desselben bei der Wegeführung zu berücksichtigen und auch bei der Gruppierung der Abteilungen darauf Rücksicht zu nehmen. Die Wege in der Nähe des Schulhauses, sowie auch die Hauptwege und die der Gemüseabteilung sind ausschlieſslich in gerader Richtung zu führen, da sie dort zum Symbol der Symmetrie und Ordnung gehören. In gröſseren Schulgärten kann man aber die Abteilungen für Blumen und Zierpflanzen landschaftlich dadurch heben, daſs man die Wege in Bogenlinien führt. Gröſsere Stadtschulgärten können auch parkähnlich angelegt werden, besonders die Teile, welche die Gesträuch- und Gehölzgruppen enthalten. Nachdem der Plan zum Schulgarten entworfen und gezeichnet worden ist, läſst man denselben vorsichtshalber nochmals durch einen Sachverständigen prüfen, ehe man zur Ausführung schreitet; denn es ist bekannt, daſs ein Unparteiischer oft manches klarer sieht und objektiver beurteilt, als ein bei der Sache Beteiligter. Auſserdem ist der Gartenplan auch dem Schulvorstande zur Genehmigung vorzulegen.

Hat der Plan seine Bestätigung gefunden, so kann zur Ausführung desselben geschritten und die Einrichtung des Schulgartens begonnen werden. Die projektierten Wege und Quartiere werden abgesteckt, sodann die Wege 25 bis 30 cm tief ausgehoben und die dadurch gewonnene Erde zum Planieren oder zur Anlage des Komposthaufens verwendet. Die Wege werden dann mit Steinschotter, Kies oder Kohlenschlacke aufgefüllt, festgestampft und mit Sand überzogen. Da feste und reinliche Wege eine wichtige Sache in jedem Garten sind, so darf bei der Anlage derselben nichts versäumt werden. Die Quartiere sind, je nach den Pflanzen, die darauf gezogen werden sollen, auf ungefähr 30 bis 40 cm Tiefe umzugraben, die Baumschulenquartiere aber auf $^3/_4$ m Tiefe zu rigolen. Daſs dabei alle gröſseren Steine entfernt werden müssen, versteht sich von selbst. Diese aufgelesenen Steine werden am zweckmäſsigsten gleich zu der Auffüllung der Wege mit verwendet. Nachdem die Quartiere umgegraben und geebnet worden sind, ist der erforderliche Dünger aufzubringen und flach unterzugraben. Man verwendet hierzu am zweckmäſsigsten Stalldünger mit Hinzugabe von künstlichen Dungstoffen, wie Guano, Thomasmehl, Superphosphat, Kainit und Knochenmehl.

Als Durchnittsdüngung rechnet man auf 1 qm Gartenland ungefähr alljährlich 5 kg halbverrotteten Stalldünger (Stickstoff), 150 g Thomasmehl (Phosphorsäure), 100 g Kainit (Kali) oder 50 g 40 prozent. Kalidüngesalz und 250 g Staubkalk.

Den Stickstoff kann man bisweilen anstatt im Stalldünger auch in 250 g Guano oder 20 g Chilisalpeter als Kopfdüngung im Frühjahre und die Phosphorsäure in 50 g Superphosphat oder 125 g Knochenmehl geben. Gibt man reichlich Stalldünger in Verbindung mit Jauche, so kann man stickstoffhaltige Kunstdünger, als Guano und Chilisalpeter entbehren.

In geringen Böden kann sich diese Düngergabe bis zum doppelten Betrage erhöhen. Alle schwereren Arbeiten, welche zur ersten Einrichtung des Schulgartens nötig sind, hat die Schulgemeinde auf ihre Kosten durch Erwachsene ausführen zu lassen, da derartige Arbeiten für Kinder oft ungeeignet sind. Die beste Zeit zur Ausführung dieser Arbeiten ist der Spätherbst.

3. Die verschiedenen Abteilungen im Schulgarten. Muſste der Schulgarten hinsichtlich seiner Gröſse sich schon den gegebenen Verhältnissen anpassen, so muſs er es auch hinsichtlich seines Inhaltes. Die Bedürfnisse einer Landschule decken sich in dieser Hinsicht keineswegs mit städtischen Schulbedürfnissen; ebenso muſs der Schulgarten einer Knabenschule anders eingerichtet sein, als ein solcher für eine Mädchenschule; ein Seminarschulgarten, oder ein Schulgarten einer höheren Lehranstalt wird anders aussehen, als ein Landschulgarten und der Schulgarten einer Privaterziehungsanstalt wieder anders als der eines Waiseninstituts.

Ein vollständig eingerichteter Schulgarten, der alle wichtigen Gartenkulturen umfassen soll, muſs enthalten: eine Baumschule, einen Gemüsegarten mit Schüler-

beeten, eine botanische Abteilung, eine biologische Abteilung, ein landwirtschaftliches Versuchsfeld, einen Blumengarten, einen Bienenstand und verschiedene Anlagen, die zur Ausschmückung des Gartens dienen. Die gegebenen Verhältnisse aber und die bedingenden örtlichen Bedürfnisse werden entscheiden müssen, was von den genannten Abteilungen an dem betreffenden Orte dringend notwendig, was als wünschenswert und was als überflüssig erscheint und darnach mufs die Auswahl entsprechend getroffen werden. Hinsichtlich des örtlichen Bedürfnisses wird man etwa 3 verschiedene Arten von Schulgärten als Norm aufstellen können: 1. den Landschulgarten, 2. den Schulgarten einer Kleinstadt, 3. den Schulgarten einer Grofsstadt.

Im Landschulgarten bilden die notwendigsten Abteilungen: die Baumschule, der Gemüsegarten, das landwirtschaftliche Versuchsfeld, die botanische Abteilung mit Handels-, Gespinst-, Arznei- und Giftpflanzen und der Bienenstand. Blumen, Zwerg- und Beerenobst werden wenig Raum einnehmen und können unter Umständen auf den Rabatten untergebracht werden. Wo der Wald in der Nähe des Ortes ist, kommen Waldbäume und Waldsträucher nicht zur Anpflanzung im Schulgarten. Zur Baumschule kann aber je nach Bedürfnis noch eine Reben- und Hopfenschule, oder eine Korbweidenanlage hinzutreten.

Im Schulgarten einer Kleinstadt sind nötig: Baumschule, Gemüsegarten mit Schülerbeeten, eine botanische Abteilung mit Handels-, Arznei- und Giftpflanzen, ein Blumengärtchen und der Bienenstand; während das landwirtschaftliche Versuchsfeld entbehrt und durch einige Versuchsbeete ersetzt werden kann. Wünschenswert ist noch die Anpflanzung der gebräuchlichsten Waldbäume und Waldsträucher, wenn der Wald weit vom Orte entfernt ist und eine Korbweidenanlage, wenn die Weidenflechtindustrie im Orte heimisch ist.

Der Schulgarten einer Grofsstadt, sowie die Schulgärten für höhere Lehranstalten bestehen vorzugsweise aus einer reich ausgestatteten botanischen Abteilung, welche alle wichtigsten Typen der einheimischen Flora enthält und aus welcher die Pflanzen für den naturgeschichtlichen Unterricht entnommen werden können. Ferner sind aufzunehmen die bekanntesten Waldbäume und Waldsträucher, Ziergehölze und Ziersträucher, auch Gift-, Arznei- und Handelspflanzen. Die Baumschule würde nur für Knabenschulen in ganz bescheidenen Grenzen auftreten und vorzugsweise Zwerg- und Topfobstzucht umfassen. Für Mädchenschulen wäre eine Anzahl Gemüse und Blumenbeete erwünscht, ebenso einige Versuchs- und Schülerbeete. Niemand wird im Schulgarten einer Grofsstadt einen Bienenstand verlangen. Dagegen gehören Turn- und Spielplatz in unmittelbare Nähe der Schule und wenn es möglich ist, mit in den Schulgarten hinein. Jeder gröfsere Schulgarten sollte auch eine biologische Abteilung enthalten, die es ermöglicht, die wichtigsten Lebens- und Wachstumserscheinungen der Tiere und Pflanzen bequem und richtig beobachten zu können. In kleineren Schulgärten kann man wohl von der Anlage einer besonderen biologischen Abteilung absehen, doch dürfen diese Beobachtungen auf keinen Fall unterbleiben, sondern müssen an verschiedenen Stellen des Gartens, wo sich eben Gelegenheit dazu bietet, wahrgenommen werden.

a) Die Baumschule (s. Obstbaumkunde). Bei der hohen volkswirtschaftlichen Bedeutung, welche der Obstbau in Deutschland und in allen Kulturländern einnimmt, darf es nicht wundernehmen, dafs jeder Schulgarten, besonders jeder Landschulgarten eine Baumschule enthalten soll und die Knaben mit der Anzucht, Veredelung und Pflege der Obstbäume vertraut gemacht werden sollen. In einem Landschulgarten soll die Baumschule etwa ein Drittel desselben ausmachen, das zweite Drittel räume man dem Gemüseland ein, während man das letzte Drittel der Fläche den übrigen Abteilungen zuweist. Das zur Baumschule bestimmte Land wird $^{3}/_{4}$ m tief rigolt, dann in Quartiere und diese wieder in 1,20 m breite Beete abgeteilt. Ein Teil der Beete wird bei der ersten Anlage mit gekauften Wildlingen bepflanzt, die übrigen werden durch alljährliche Kernsaat möglichst selbst herangezogen. Die Aussaat der gesammelten Obstkerne geschieht im Herbst oder Frühjahr in Reihen. Die Saatbeete werden im Laufe des Sommers öfters begossen und von Unkraut frei ge-

halten. Im folgenden Jahre werden die aus den Kernen gewonnenen Wildlinge auf ein anderes Beet in einem Abstande von ungefähr 20 bis 25 cm gepflanzt und später veredelt. Von den Veredelungsarten sind im Schulgarten hauptsächlich drei zu üben: das Okulieren, das Kopulieren und das Pfropfen. Ein Jahr nach der Veredelung sind die Edelstämmchen nochmals zu verpflanzen und zwar 3 Reihen auf ein Beet und die einzelnen Stämmchen in einer Entfernung von 60 bis 75 cm weit voneinander. Das öftere Verpflanzen der Stämmchen geschieht deshalb, um eine bessere Bewurzelung zu erzielen. Die Anzucht der Hochstämme erfolgt in den nächsten 4—5 Jahren in der Weise, dafs man jedes Jahr im Herbst oder Frühjahre die Seitenäste des Edelstämmchens auf 5 cm lange Aststumpfe einstutzt und den Leittrieb bei genügendem Wachstum in die Stärke ungehindert wachsen läfst. Ist aber der Trieb mangelhaft und das Wachstum in die Dicke ungenügend, so ist ein jährlicher Rückschnitt des Gipfeltriebes um etwa ein Drittel seines letzten Jahreswachstums geboten, damit die Stämmchen stärker und kräftiger werden. Bei solchen Sorten, welche in der Baumschule schwache und schlechtgewachsene Stämme liefern, wendet man mit Vorteil die sog. Zwischenveredelung an. Haben die Edelstämmchen die Höhe von ungefähr 2 m erreicht, so nimmt man den Kronenschnitt vor, indem man den Gipfeltrieb und alle Seitenäste wegschneidet und am Stamm nur die obersten 5 Augen stehen läfst, aus welchen man in der Höhe von $1^3/_4$ m das Kronengerüst, nämlich einen Gipfeltrieb und 4 Seitenäste bildet. Ein Jahr nach dem Kronenschnitt ist das Bäumchen fertig gezogen und kann zum Pflanzen ausgehoben werden. Die Anzucht der Zwergbäumchen mufs ebenfalls in der Baumschule gelehrt werden. Zwergformen setzen eine passende schwachwachsende Unterlage voraus. Zwergstämmige Äpfel veredelt man auf Splittapfel (Doucin) oder Paradiesapfel (Johannisapfel); Zwergbirnen zumeist auf Quittenunterlage. Die Veredelung geschieht möglichst tief am Wurzelhals durch Okulieren oder Kopulieren. Die bekanntesten Zwergformen sind: die Pyramide, die Palmette und der Schnurbaum (Kordon). Die wichtigste Form davon ist die Pyramide. Zur Erziehung einer Pyramide wählt man eine einjährige Veredelung auf Zwergunterlage, schneidet dieselbe auf 40 bis 50 cm zurück und erzieht aus den oberen Augen in demselben Jahre einen Gipfeltrieb und die erste Astserie, die aus 4 bis 5 Seitenästen besteht. Hat das Bäumchen kräftigen Trieb, so kann man im folgenden Jahre 30 cm über dieser ersten Astserie die zweite bilden, indem man den Gipfeltrieb in dieser Höhe abschneidet. Ist der Trieb aber schwach, so schneidet man im folgenden Jahre den Gipfeltrieb ganz tief auf 2 bis 3 Augen zurück und zieht erst wieder einen kräftigen Jahrestrieb in der erforderlichen Höhe und bildet erst im nächsten Frühjahre die neue Astserie. Auf diese Weise wird die Pyramide nach und nach herangezogen. Pyramidenbäume pflanzt man entweder auf die Rabatten oder auf besondere Beete im Garten. Zu Pyramiden eignen sich besonders von Äpfeln: Wintergoldparmäne, Ananas Rtte, Baumanns und Landsberger Rtte, Casseler Rtte, Kgl. Kurzstiel, Kaiser Alexander, Cox Pomona, Cellini, Schöner von Boskoop, Cox und Seeligs Orangen Rtte, Charlamowsky, Weifser Klarapfel, Evaapfel, Hagedorn, Bismarckapfel; von Birnen: Napoleons BB., Gute Luise von Avranches, Liegels W. BB., holzfarbige Butterbirne, Herzogin v. Angoulême, Bosks Flaschenbirne, Neue Poiteau, Präsident Drouard, Triumph v. Vienne, Blumenbachs BB., Kongrefsbirne, Zephirine Gregoire. Die Palmette findet hauptsächlich Verwendung zur Bepflanzung von Wänden, Zaun- und Mauerflächen. Man erzieht dieselbe, indem man eine einjährige Veredelung auf 40 cm zurückschneidet und nur die 3 obersten Augen austreiben läfst. Das oberste Auge gibt den Gipfeltrieb, die beiden andern, welche seitwärts gerichtet sein müssen, die Seitenäste der ersten Etage. Im kommenden Frühjahre wird der Gipfeltrieb in der Höhe von 30 cm wieder geschnitten, so dafs in dieser Entfernung dann die zweite Etage gebildet wird. So fährt man alljährlich mit der Bildung einer neuen Etage fort, bis die Höhe der Wandfläche ausgefüllt ist. Die Seitenäste müssen an Spalierlatten oder Drähte angebunden und möglichst wagrecht gezogen werden. Für Palmettenspaliere

sind zu empfehlen von Äpfeln: Kaiser Alexander, Pariser Rambour-Rtte, Baumanns Rtte, Schöner v. Boskoop, Gloria mundi, Cox Pomona, gelber Bellefleur, Weifser Winterkalvill, Goldreinette von Blenheim, Peasgoods Goldreinette, Prinz Albert, Nathusius Taubenapfel, Jubiläums- und Königinapfel; von Birnen: Diels BB., Herzogin v. Angoulême, Hardenponts W. BB., Winterdechantbirne, Beurrè blanc, Forellenbirne, Gute Luise v. Avranches, Triumph v. Jodoigne, Triumph von Vienne, Marguerit Marillat, Clairgeaus BB., König Karl von Württemberg.

Die Schnurbäumchen werden als wagrechte Kordons aus einjährigen Veredelungen in der Weise gezogen, dafs man sie in etwa 30 cm Höhe umbiegt und an einem wagrecht ausgespannten Drahte entlang zieht. Die wagrechten Schnurbäumchen dienen vorzugsweise zur Einfassung der Wege oder Rabatten im Garten. Senkrechte Kordons zieht man an senkrecht gespannten Drähten oder Latten; sie dienen zur Ausnützung ziemlich hoher Giebelwände. Zur Kordonzucht eignen sich von Äpfeln die auf Paradies veredelt sein müssen: Weifser Klarapfel, Virginischer und Pfirsichroter Sommerapfel, Baumanns Rtte, Wintergoldparmäne, Kaiser Alexander, Charlamowsky, Orleans Rtte, Kgl. Kurzstiel, Weifser Winterkalvill, Cellini, Fiefsers Erstling, Ontario, Grofsherzog Friedr. v. Baden. Von Birnen, auf Quitte veredelt, wähle man: Gute Luise v. Avranches, Clairgeaus BB., Capiaumonts BB., Williams Christbirne, Herzogin v. Angoulême, Triumph v. Vienne, Neue Poiteau, Diels BB. In den Schulgärten gröfserer Städte kann man neben Pyramiden, Palmetten und Kordons auch noch einige Topfobstbäumchen einstellen. Dieselben erhält man dadurch, dafs man zwei- bis dreijährige Apfel- oder Birnpyramiden, die auf Paradies, bezüglich Quitte veredelt sein müssen, in Töpfe oder Kübel pflanzt, mit denselben auf den Rabatten oder Beeten in die Erde einsetzt und im Winter in Erde eingeschlagen, oder in einem frostfreien Raume überwintert. Zur Topfobstzucht sind zu empfehlen von Äpfeln: Wintergoldparmäne, Baumanns Rtte, Kgl. Kurzstiel, Roter Winter Taubenapfel, Evaapfel, Bismarckapfel, Fiefsers Erstling; von Birnen: Pitmastons Herzogin, Clairgeaus BB., Herzogin v. Angoulême, Gute Luise v. Avranches, Zephirine Gregoire, Minister Lucius, Dr. Jules Guyot.

Aufser Hoch- und Zwergstämmen mufs die Baumschule auch noch einige Beete Beerenobst enthalten. Dasselbe hat in neuester Zeit dadurch sehr an Bedeutung gewonnen, dafs man einen billigen und wohlschmeckenden Beerenwein daraus keltert. Zu kultivieren sind vorzugsweise grofsfrüchtige Sorten Johannis- und Stachelbeeren (s. Obstbaumkunde). Bei mangelndem Raume kann man dieselben auch auf den Rabatten unterbringen. Himbeeren pflanze man in einen etwas entlegenen Winkel, weil sie sich infolge ihrer Wurzeltriebe sehr weit ausbreiten. Empfehlenswerte Sorten sind: rote Fastolf, Schaffers Kolossal, Carters Fruchtbare, gelbe Antwerpener, gelbe Merveille, Kolonel Wilder. Von Erdbeeren pflanze man einige grofsfrüchtige Sorten auf besondere Beete; so z. B. König Albert, Laxtons Noble, Alleinherrscher = (Royal Sovereign), Ananas, Kaisers Sämling. Die sog. Monatserdbeeren verwendet man zur Einfassung der Wege; man bevorzuge dabei: Busses rote und weifse ohne Ranken, La Meudonnaise, Schöne Meifsnerin, Schöne Anhaltinerin, Ruhm von Döbeltitz, Goliat, Waldkönig. In städtischen Schulgärten schliefst sich an die Baumschule eventuell noch die Anpflanzung der bekanntesten Waldbäume und Waldsträucher, ferner eine Auswahl von Ziergehölzen und Ziersträuchern an; ebenso eine Korbweidenanlage, wenn in dem betreffenden Orte die Korbweidenkultur eingeführt ist. In weinbautreibenden Gegenden ist es notwendig, dafs die Baumschule des Schulgartens noch eine kleine Rebschule, in hopfenbautreibenden Gegenden eventuell eine Hopfenanlage enthält. Auch zur Seidenraupenzucht sollte in geeigneten Gegenden durch Anpflanzung von Maulbeerbäumen oder Schwarzwurzel Anregung gegeben werden.

b) Der Gemüsegarten. Nächst der Baumschule ist in einem Schulgarten das Gemüseland von hervorragender Bedeutung, da die unmittelbare Verwendung des Gemüses im Haushalte dessen Nützlichkeit so recht augenscheinlich lehrt. Besonders bringen die Mädchen dieser Abteilung das gröfste Interesse entgegen und die Schüler-

beete werden zumeist aus freiem Antriebe mit allerlei Gemüsearten bepflanzt. Das Gemüseland des Schulgartens ist in mehrere Abteilungen zu teilen. Erforderlich ist zunächst ein gröfseres Stück, auf welchem der geschlossene, vollständige Betrieb des Gemüsebaues gezeigt wird. In denjenigen Schulgärten, in welchen der Nutzgarten des Lehrers mit enthalten ist, kann letzterer diesen Teil ersetzen und den betreffenden Betrieb zeigen. Dieses, zum geschlossenen Betriebe ausgewählte Stück Gemüseland, wird am besten nach dem Dreifeldersystem bewirtschaftet. Nach Abrechnung derjenigen Beete, welche mit bleibenden Gemüsearten, wie z. B. Spargel bestellt werden, teilt man die übrige Fläche in 3 Teile und bestellt die erste, welche reichlich frischen Dünger erhält, mit starkzehrenden Gemüsearten, wie z. B. Kohl, Kohlrabi, Sellerie, Gurken, Spinat, Porree, Salat u. dergl. Die zweite Fläche wird nicht frisch gedüngt und mit mäfsig zehrenden Gewächsen, wie z. B. Kartoffeln, Möhren, Rüben, Rettigen, Radieschen bestellt. Auf die dritte Fläche, die ebenfalls keinen frischen Dünger, sondern nur eine leichte Kopfdüngung von Rufs, Chilisalpeter, Thomasmehl oder Kompost erhält, bringt man schwachzehrende Gemüsearten wie z. B. Hülsenfrüchte, als Erbsen und Bohnen, ferner alle Arten Zwiebeln, Schalotten, Perlzwiebeln usw. Derjenige Teil des Gemüselandes, welcher im ersten Jahre die starkzehrenden Pflanzen getragen hat, nimmt im zweiten die mäfsigzehrenden und im dritten die schwachzehrenden auf. Im vierten Jahre wird dieser Teil wieder mit frischem Stalldünger reichlich gedüngt und der Turnus beginnt von neuem. Es wird also jedes Jahr nur $^1/_3$ der Gemüsefläche frisch gedüngt und diese Düngung in regelmäfsiger Reihenfolge fortgesetzt. Durch die Anwendung des Dreifeldersystems im Garten erzielt man selbst bei mäfsiger Düngung gute Erfolge und durch den regelmäfsigen Wechsel wird kein Beet so leicht bodenmüde. Der Teil des Gemüselandes mit geschlossenem Betrieb mufs ferner die möglichste Ausnützung des Bodens auf ein und demselben Beete durch Vorfrucht, Hauptfrucht und Nachfrucht, sowie den Wert der Zwischenpflanzung bei manchen Gemüsearten deutlich zur Anschauung bringen. Die Anzucht der nötigen Gemüsesetzlinge kann in einem Warmbeete des Schulgartens geschehen, wenn der Lehrer sich dieser Mühe unterziehen will. Manche Gemüsearten kann man auch durch zeitige Aussaat in flache Kästen heranziehen. Durch späteres Einpflanzen ins freie Land erhält man auf diese Weise geschätztes Frühgemüse. Durch Umstellen mit Kästen und Warmpacken derselben mittelst Torfmull, Moos, Laub, Stroh usw. kann man manche Gemüse auch treiben, wodurch der Ertrag bedeutend erhöht wird. Zur Treiberei von Frühgemüsen eignen sich besonders Erbsen, Buschbohnen, Gurken, Rhabarber, Salat und Kartoffeln. Man wählt zu diesem Zwecke natürlich nur schnellwachsende und frühreifende Sorten aus.

Das Gemüseland mufs ferner die erforderlichen Schülerbeete enthalten, die in städtischen Schulgärten nötiger erscheinen als auf dem Lande, woselbst die meisten Kinder im elterlichen Hausgarten tätig sein können. Die Schülerbeete sind so anzulegen, dafs sie, behufs leichteren Zugangs wenigstens auf einer Seite an den Hauptweg grenzen. Jedes derselben mufs ungefähr 2 bis 3 qm grofs sein und ist von den Kindern nach eigenem Ermessen zu bepflanzen. Die Anzahl derselben richtet sich nach der Anzahl der sich freiwillig zur Übernahme und Pflege eines solchen meldenden Kinder. Einige Reservebeete müssen aber zu Versuchszwecken zurück behalten werden, um darauf entweder neue Gemüsesorten prüfen oder vergleichende Versuche und biologische Beobachtungen anstellen zu können. Auch sind einige passend gelegene Reservebeete mit Küchenkräutern zu bepflanzen und einige zur Samengewinnung zu bestimmen. Der Gemüsegarten findet auch in sog. Haushaltungsschulen für Mädchen die weitgehendste Beachtung.

c) D i e b o t a n i s c h e A b t e i l u n g. In einem gröfseren Stadtschulgarten, in welchem die botanische Abteilung die Pflanzen für den naturgeschichtlichen Unterricht zu liefern hat, ist das Hauptgewicht auf die wichtigsten Pflanzen der Heimat zu legen. Diese Pflanzen sind nach dem natürlichen Systeme anzuordnen und zu gruppieren. Doch finden nur die wichtigsten und charakteristischen Vertreter der einzelnen

Familien Berücksichtigung. Minderwichtige Pflanzenfamilien bleiben ganz aufser Betracht. Aufzunehmen würden sein die wichtigsten Vertreter aus der Familie der Schmetterlingsblütler, Kreuzblütler, Getreide- und Gräserarten, Korbblütler, Lippenblütler, Doldenpflanzen, Liliengewächse, Orchideen, Glockenblumengewächse, Hahnenfufsarten, Mohn-, Veilchen-, Nelken- und Malvengewächse, Storchschnabel-, Nachtkerzen-, Baldrian-, Hartheu- und Leingewächse, einige Steinbrecharten und dergl. mehr. Ziersträucher und Ziergehölze sind in zwanglosen Gruppen anzupflanzen. Je nach dem vorhandenen Raume verdienen Berücksichtigung: Hollunder, Schneeball Heckenkirsche, Kornelkirsche, Hornstrauch, Spiräen, Weifs- und Rotdorn, Flieder, japanische Quitte, Weigelien, Geisblattgewächse, Schneebeere, Haselnufsarten, Wacholder, Lebensbaum usw. Auch einzelne Baumgruppen können in genügend grofsen Gärten oder auf dem Schulhofe angepflanzt werden, besonders eignen sich Turn- und Spielplätze hierzu. In erster Linie wählt man dabei die bekanntesten Laubbäume aus. Die Pflanzung mufs natürlich so angelegt werden, dafs solche hochwachsende Gruppen die anderen nicht beeinträchtigen. Ferner mufs die botanische Abteilung auf einem besonderen Beete die wichtigsten Gespinst- und Handelspflanzen, als Flachs, Hanf, Hopfen, Tabak, Cichorie, Raps, Mais, Hirse, Zuckerrohr usw. enthalten. Von Arzneipflanzen sind aufzunehmen und zu einer Gruppe zu vereinigen: Kamille, Königskerze, Fenchel, Anis, Arnika, Tausendgüldenkraut, Pfeffermünze, Salbei, Melisse und Wermut.

Die Giftpflanzen müssen auf einem etwas abgelegenen, besonders umfriedigten und durch Warnungstafeln deutlich gekennzeichneten Beete untergebracht werden. Als wichtigste Vertreter sind anzupflanzen: Tollkirsche, schwarzer Nachtschatten, Stechapfel, Eisenhut, Bilsenkraut, roter Fingerhut, Gartenwolfsmilch, Bittersüfs, Kellerhals, Schierling, Hundspetersilie, Einbeere, Giftiger Hahnenfufs, Herbstzeitlose. Den besonderen Ansprüchen, welche einzelne Arznei- und Giftpflanzen an Boden und Standort machen, mufs man durch Herstellung einer geeigneten Bodenmischung und Gruppierung gerecht zu werden versuchen. Es ist zweckmäfsig, wenn die Pflanzen der botanischen Abteilung, sowie auch Einzelpflanzen und Gruppen durch ein Namentäfelchen aus Holz, Zinkblech, Alumineum oder Porzellan gekennzeichnet sind, auf denen der deutsche, in höheren Schulen auch der lateinische Name angegeben ist. Sollen die Pflanzen aber im naturgeschichtlichen Unterrichte erst bestimmt werden, wie es häufig in höheren Schulen geschieht, so ist es vorteilhafter, die Pflanzen durch Nummern zu bezeichnen.

Hat man Gelegenheit, einen kleinen Teich im Schulgarten anlegen zu können, so darf dies nicht versäumt werden. Die Ufer desselben werden mit einigen charakteristischen Sumpf- und Wasserpflanzen, als Schilf, Rohrkolben, Kalmus, Wasserviole, Bitterklee, Natternwurz, Pfeilkraut und Schwertlilie bepflanzt, die Wasserfläche aber mit weifsen und gelben Wasserrosen besetzt. Den Teich bevölkere man aufserdem mit allerlei kleinen Wassertieren, als Fröschen, Salamandern, Molchen, Wasserkäfern, Teichmuscheln, Schmerlen, Stichlingen, Goldfischen usw. Auch eine künstliche Felspartie, aus den wichtigsten einheimischen Gesteinsarten und einigen kristallisierten Mineralien aufgebaut und mit verschiedenen einheimischen Felsenpflanzen, ferner mit Farnen und Heidekraut bepflanzt, wird zur Verschönerung des Schulgartens beitragen. Im ländlichen Schulgarten sind in die botanische Abteilung nur Gespinst-, Handels-, Arznei- und Giftpflanzen aufzunehmen. Getreidearten, Futtergräser und Futterpflanzen sind dem landwirtschaftlichen Versuchsfelde zuzuweisen.

d) Das landwirtschaftliche Versuchsfeld. Dasselbe findet nur im ländlichen Schulgarten Aufnahme und dient, wie schon sein Name andeutet, hauptsächlich dazu, um praktische Versuche darauf anstellen zu können. Es enthält auf verschiedenen Beeten die gebräuchlichsten Getreidearten, Futterpflanzen und Futtergräser. Diese Pflanzen sind so zu gruppieren, dafs kleine Getreidefelder, Kleeäcker, Hackfruchtbeete, Wiesen u. dergl. entstehen. Von Getreidearten sind anzubauen: Roggen, Weizen, Gerste, Hafer; auch versuchsweise Mais, Dinkel und Buchweizen. Manche dieser Getreidearten müssen

sogar in einigen Sorten vertreten sein. Von Futterpflanzen baue man Rotklee, Weifsklee, Gelbklee, Inkarnatklee, Luzerne, Esparsette, Seradella, Lupine, weifsen Senf, Sandwicke, Futterwicke, Vogelwicke, Runkelrübe, Kohlrübe, Stoppelrübe und einige Kartoffelsorten an. Von Futtergräsen sind zu berücksichtigen: Ruchgras, Knäuelgras, Wiesenschwingel, Wiesenfuchsschwanz, Lieschgras, englisches und italienisches Raygras, Wiesen-Rispengras, Perlgras, wolliges Honiggras, Goldhafer u. a. Zu den Wiesengräsern müssen sich auch die gebräuchlichsten Wiesenblumen hinzugesellen; die Unkräuter auf den Feldbeeten werden sich wohl von selbst einstellen. Die Art ihrer Schädlichkeit, sowie die Mittel zu ihrer Vertilgung werden im Unterrichte besprochen. Endlich mufs das landwirtschaftliche Versuchsfeld noch einige Versuchsbeete enthalten, auf denen man neue Klee- und Getreidesorten, Hackfrüchte usw. prüfen kann. Die vergleichenden Versuche, die man auf dem landwirtschaftlichen Versuchsfelde anstellt, beziehen sich auf die Verschiedenheit der Bodenbearbeitung, der Düngung, der Saatzeit, Saatweise, Gröfse der Saatkörner usw. Für landwirtschaftliche Fach- und Fortbildungsschulen ist das landwirtschaftliche Versuchsfeld ebenfalls von gröfster Wichtigkeit.

e) Der Blumengarten. Blumen sind Lieblinge der Kinder, besonders der Mädchen. Am besten sehen wir dies, wenn wir mit letzteren einen Spaziergang durch Wiesen und Felder machen. Wie eifrig sind sie bemüht, die blauen Kornblumen, den roten Klatschmohn, die bräunliche Kornrade zu sammeln und auf Sträufschen zu binden; weifse Gänseblümchen und blaue Vergifsmeinnicht gesellen sich noch dazu und jubelnd bringen die Kinder das Sträufschen der Mutter, die das traute Heim damit schmückt. Diese Vorliebe für Blumen darf in der Erziehung der Kinder nicht unbeachtet bleiben, sondern mufs durch die Schule noch verstärkt, auf edle Bahnen gelenkt und für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Es verdient daher die Blumenpflege ganz besonderer Beachtung im Schulgarten. Selbst das kleinste Schulgärtchen sollte auf den Rabatten die schönsten dieser Lieblinge aufzuweisen haben; so einige prächtige Rosen, Nelken, Stiefmütterchen, Astern, Goldlack, Lobelien, Phlox, Reseda, Fuchsien, Primeln, Begonien, Pelargonien, Levkoyen, Hyazinthen u. dergl. Gröfsere Schulgärten können ganze Gruppen herrlicher Blumen aufnehmen, können gröfsere oder kleinere Teppichbeete anlegen in den verschiedensten Formen und Farbenzusammenstellungen. Besonders in Mädchenschulen müssen eine Anzahl Schülerbeete vorhanden sein, welche ausschliefslich der Blumenpflege dienen. Aber nicht allein im Schulgarten soll die Blumenpflege gelehrt werden, sondern auch das Schulzimmer soll Anregung dazu geben. Eine Anzahl Blumen und Blattpflanzen sollen deshalb jedes Schulzimmer schmücken und die Pflege derselben, an welcher sich auch gröfsere Mädchen in den Unterrichtspausen mit beteiligen dürfen, soll ebenfalls Interesse an der Blumenzucht wachrufen und fördern. Ferner ist es eine dankenswerte Aufgabe, die sich gemeinnützige und Gartenbauvereine stellen, indem sie unentgeltlich Blumenpflanzen an Schulkinder verteilen und zur Pflege derselben dadurch aufmuntern, dafs diejenigen Kinder, welche ihre Blumen am besten gepflegt haben, mit Prämien bedacht werden. Die Pflege der Blumen fördert den Sinn für's Schöne, Anmutige und Wohnliche im Hause; sie predigt Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit. Daher ist sie ein schätzenswertes Erziehungsmittel für die Heranbildung junger Mädchen. Blumen sind oft der einzige freudige Anblick in engen, dumpfen Wohnungen; sie sind mitunter der einzige Schmuck, durch den das Heim der Armen an Wohnlichkeit und Traulichkeit gewinnt; sie sind zuweilen der einzige Lichtblick inmitten eines sorgenvollen Daseins! Daher ist es Pflicht, die Liebe zu den Blumen zu fördern, soviel in unserer Macht steht! Helfen wir daher, dafs jedes Mädchen die veredelnde Kraft in sich spürt, die aus dem Umgang mit Blumen erwächst und reine Freude, stilles Glück und Zufriedenheit gewährt. Ja selbst bei dem fahrenden Volke der Zigeuner und Seiltänzer finden sich bisweilen zarte Hände, welche soviel Liebe zu den Blumen bekunden, dafs sie einige Pelargonien oder Fuchsien auf dem Fensterbrette ihrer engen Wohnung pflegen, was bei der unsteten Lebensweise jener

Leute und ihrem mehr als bescheidenem Wohnraume gewifs Anerkennung verdient und das Herz eines jeden Blumenliebhabers erfreut. Je mehr wir also die Liebe zu den Blumen, zum Garten und zu den Schönheiten der Natur im Kinde pflegen, desto sicherer legen wir in ihm den Grund zu inniger, reiner Freude, zu stillem Glück, zu einem zufriedenen Gemüte, welches die sinnlichen Genüsse und die rauschenden Freuden unserer Tage gern entbehrt und ihnen deshalb nicht, wie viele andere, nachjagt. Die Blumenpflege erzieht endlich auch zur Pietät gegen andere Geschöpfe in der Natur. Je mehr wir sie also fördern, desto seltener werden Baumfrevel, mutwillige Zerstörung von Anlagen und Vogelnestern, leichtsinniges Beschädigen von Pflanzen aller Art, Verfolgung von nutzbringenden Tieren u. dergl. vorkommen.

f) Der Bienenstand. Im Haushalte der Natur spielt die Tätigkeit der fleifsigen Biene eine hervorragende Rolle, da sie für die Befruchtung mancher Blüten fast unentbehrlich ist. Die Bienenzucht bringt dem Menschen aber auch materiellen Nutzen durch die Gewinnung von Honig und Wachs, Produkte, die jederzeit hoch geschätzt werden. Endlich gewährt aber die Beobachtung dieser nützlichen Honigvögel auch mancherlei Freude. Die sinnige Betrachtung ihrer Tugenden, wie Fleifs, Ordnungsinn, Reinlichkeit, Gehorsam und gegenseitige Hilfsbereitschaft gibt dem denkenden Imker mancherlei Anregung und bleibt nicht ohne wohltätigen Einflufs auf Gemüt und Charakter desselben. Leider findet die Bienenzucht immer noch nicht diejenige allgemeine Beachtung, die sie wegen ihrer hohen Bedeutung verdient. Daher soll der Schulgarten auf dem Lande und in kleineren Städten Anregung dazu geben und die Knaben an den Umgang mit Bienen gewöhnen und das Interesse auf diese nützlichen Tiere lenken. Damit die Bienen den Kindern im Schulgarten nicht lästig werden, bringe man den Stand an einen etwas abgelegenen, aber trocknen, ruhigen und windstillen Ort und gebe den Bienen, wenn möglich die Flugrichtung nach Südost. Die Aufstellung von 4—6 Völkern genügt. Allgemein gibt man heutzutage dem System mit beweglichen Waben, dem veralteten Stabilbau gegenüber den Vorzug. Doch welche Betriebsform der angehende Bienenvater wählen soll, ob den Dzierzonschen Lagerstock, den Berlepschschen Ständerstock, den Gravenhorstschen Bogenstülper, das Kanitzsche Ringmagazin oder den Thüringer Zwilling, — das mufs seinem eigenen Geschmacke und seiner Erfahrung überlassen bleiben. Die Umgebung des Bienenstandes, auch die freie Stelle vor demselben, benutze man zum Anbau von Bienennährpflanzen. Als solche sind zu empfehlen: Weifser Steinklee, Weifser Riesenklee, Phacelia, Reseda, Thymian, Salbei, Boretsch, Sonnenblume, Stachel- und Johannisbeeren, Schneebeere usw.

g) Die Ausschmückung des Schulgartens. Um das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden, mufs der Schulgärtner darauf bedacht sein, den Schulgarten im Rahmen der gegebenen Verhältnisse zu verschönern. Hierzu dienen zunächst eine oder einige Lauben, in denen Lehrer und Schüler bei plötzlich auftretendem Unwetter Zuflucht suchen können, oder in denen ein Teil des Unterrichts stattfinden kann. Solche Lauben sind besonders in dem Falle unentbehrlich, wenn der Schulgarten nicht unmittelbar am Schulhause gelegen ist. Zur Ausschmückung des Schulgartens versäume man nicht, einen Springbrunnen mit geräumigem Wasserbassin herzustellen, wenn Lage und Bodenneigung hierzu günstig sind. Das Bassin kann gleichzeitig als Schulaquarium eingerichtet und mit Wasserpflanzen, Gold- und Zierfischen, Schmerlen, Wasserkäfern u. a. Kleintieren besetzt werden. Kleine Wasserfälle, künstliche Felspartien und Grotten dienen gleichfalls zur Verschönerung. Das Aufhängen von Nistkästen aller Art und das Aufstellen eines Futterhäuschens im Winter darf in einem Schulgarten selbstverständlich nicht unterlassen werden, da derartige Einrichtungen den praktischen Vogelschutz am eindringlichsten lehren und fördern. Ebenso notwendig ist die Anlage eines Brunnens und einiger Wasserständer im Schulgarten, um daraus das erforderliche Giefswasser entnehmen zu können.

h) Gartengeräte. Bei Einrichtung eines Schulgartens darf die Anschaffung der nötigen Geräte und die Herstellung

eines geeigneten Raumes zur Aufbewahrung derselben nicht übersehen werden. Zum Betriebe sind notwendig: einige Spaten, Rode- und Gartenhacken, ein eiserner Rechen, eine Schaufel, eine Baumsäge, einige Rosenscheren, Gartenhippen und Veredelungsmesser in der erforderlichen Anzahl, einige Baumleitern, einige Giefskannen, ein Beil, Hammer, Nagelbohrer und Zange und eine Gartenschnur. Diese Gartengeräte sind von der Schulgemeinde anzuschaffen und in brauchbarem Zustande zu erhalten.

4. Der Betrieb. Der Betrieb des Schulgartens erfordert vom Schulgärtner nicht allein rechtes Verständnis, warmes Interesse und volle Beherrschung des Unterrichtsstoffes, sondern auch einen weitgehenden Überblick über die vorzunehmenden Arbeiten. Diese Übersicht kann nur gewonnen werden auf Grund eines ausführlichen Arbeitsplanes, den sich der Lehrer anfertigen mufs. Dieser Arbeitsplan erstreckt sich auf die volle Jahresarbeit vom Frühjahr bis zum Herbst und gibt die vorzunehmenden Arbeiten für jede Woche genau an. Jedes Jahr ist dieser Arbeitsplan neu anzufertigen, bezüglich umzuändern oder zu ergänzen. Als Arbeitszeit bestimme der Lehrer je nach der Gröfse des Schulgartens und der Anzahl der beteiligten Schüler wöchentlich mehrere Stunden, die auf die Nachmittage nach beendigter Schulzeit zu legen sind. In dringenden Fällen kann auch einmal eine Turnstunde als Arbeitsstunde verwendet werden. Jedes Kind ist zu verpflichten, wenigstens eine Arbeitsstunde wöchentlich zu besuchen. In Landschulen mit geringer Schülerzahl können alle Kinder zur Arbeit im Schulgarten herangezogen und ihren Kräften gemäfs angemessen beschäftigt werden. In städtischen Schulen genügt es, wenn die Jahrgänge der Mittel- und Oberstufe, in vielfach gegliederten Volksschulen nur die Schüler der Oberstufe sich beteiligen. Freiwillige werden natürlich zu jeder Zeit gern angenommen. Steht dem Lehrer eine gröfsere Schülerzahl zur Verfügung, so ist es zweckmäfsig und erforderlich, dieselbe in verschiedene Abteilungen einzuteilen und für jede Gruppe von 10—12 Schülern einen Vorarbeiter zu bestimmen. — Die Arbeiten in der Baumschule werden nur durch ältere Knaben ausgeführt. Schon zeitig im Frühjahre werden die Saatbeete umgegraben, geebnet und die Obstkerne gesät. Die Saatbeete werden dann mit einer leichten Moosdecke oder mit Reisig bedeckt, auch öfters begossen, damit sich die Erde feucht hält. Einjährige Wildlinge und einjährige Veredelungen sind umzupflanzen, nachdem die betreffenden Beete umgegraben und hergerichtet worden sind. Junge Obstbäume sind auszuheben und zu pflanzen. Ältere Obstbäume und Beerenobststräucher sind noch auszuputzen, insofern es nicht schon im Herbste geschehen ist. Die Baumscheiben werden neu aufgelockert und gedüngt. Einzelne Äste von Sorten- oder Probebäumen werden umgepfropft, wozu die Edelreiser bereits im Januar geschnitten wurden. Stärkere Wildlinge werden durch Kopulation oder Pfropfen veredelt. Die Bereitung von Baumwachs wird dabei besprochen. Hinreichend hohe und starke Edelstämmchen werden zur Krone geschnitten, während schwächere im Leittrieb zurückversetzt werden, wenn es nötig ist. Nachdem diese Frühjahrsarbeiten beendet sind, werden alle Beete der Baumschule zum ersten Male gehackt und alles Unkraut beseitigt. Im Laufe des Sommers werden die treibenden Edelreiser an Stäbchen angeheftet, Spalier- und Zwergbäumchen wiederholt entspitzt und flüssig gedüngt und wenn nötig begossen. Im Juli und August werden die jungen Wildlinge okuliert und die Verbände an Frühjahrsveredelungen gelockert, insofern dieselben einschnüren. Auftretende Obstschädlinge sind zu bekämpfen. Die Beete werden im Laufe des Sommers zum zweiten Male durchgehackt, mit dem Rechen geebnet und die Steige mit der Schaufel geglättet. Der Komposthaufen wird wiederholt umgespatet. Im Herbste werden die Seitenäste an Wildlingen und Edelstämmchen eingestutzt, bezüglich glatt weggeschnitten, die Okulierbänder gelöst und die Beete nochmals rauh umgehackt. Ältere Obstbäume werden nach der Obsternte abgebürstet, von Moos und Flechten gereinigt, dann mit Kalkanstrich und Klebgürteln versehen. Die Baumkronen werden ausgeputzt, die Baumscheiben aufgelockert und mit Kalk und Komposterde gedüngt, Pflanzgruben für Herbst- oder Frühjahrspflanzung sind auszuheben.

Sortenkunde ist an reifen Früchten zu üben; Obsternte und Obstverwertung sind sowohl theoretisch als praktisch zu behandeln. Junge Bäume sind so oft es nötig ist, neu anzubinden und für den Winter durch Einbinden mit Stroh oder Dornen, Schilf oder Drahtgitter gegen Wildfrafs zu schützen. Die Arbeiten im Gemüse- und Blumengarten werden vorzugzweise durch Mädchen ausgeführt, da dieselben einst als Hausfrauen doch zumeist eigenhändig den Hausgarten pflegen und bewirtschaften werden. Die Rabatten und Beete werden im Frühjahre von den Mädchen umgegraben und geebnet, wobei ihnen der Lehrer die Handhabung der Gartengeräte zeigt und die betreffenden Arbeiten vormacht. Es werden Blumen und Gemüsearten gesät, einige Frühbeete auch schon zeitig bepflanzt. Die aufgehende Saat wird von Unkraut gesäubert und öfters begossen. Im Laufe des Sommers sind die Gemüsebeete wiederholt zu jäten, zu hacken und wenn nötig zu begiefsen. Auch die Wege sind von Zeit zu Zeit zu säubern und in gutem Zustande zu erhalten. Die Schülerbeete werden im Frühjahre vom Lehrer mit Hilfe einiger Knaben abgesteckt und in ihrer Gröfse möglichst gleichmäfsig hergestellt. Dann werden dieselben an diejenigen Kinder vergeben, welche sich freiwillig zur Übernahme und Pflege eines solchen melden. Jedes Kind bearbeitet das erhaltene Beet selbständig und bepflanzt es nach eigenem Ermessen und auf seine Kosten; dafür darf es auch dasselbe eigenhändig abernten; doch mufs es dasselbe während des Sommers in guter Pflege erhalten. Die bestgepflegtesten Beete kann der Lehrer im Herbst besonders hervorheben und die Pfleger derselben mit kleinen Prämien bedenken. Ein an jedem Beete eingestecktes Täfelchen mufs den Namen des Inhabers bezüglich Pflegers angeben. Obgleich die Schülerbeete nach Belieben bepflanzt werden können, so sollte doch auch wieder eine gewisse Einheitlichkeit herrschen und Beete für Gemüse, für Blumen und für Küchenkräuter des besseren Aussehens halber, etwas voneinander getrennt gehalten werden. Einige Versuchsbeete, welche zu vergleichenden Versuchen, zur Prüfung neuer Sorten oder zur Samengewinnung dienen, werden gemeinschaftlich bewirtschaftet. Die Arbeiten im landwirtschaftlichen Versuchsfelde und in der botanischen Abteilung sind nicht sehr zeitraubend; sie beschränken sich zumeist auf Reinhalten der Beete von Unkraut, sowie auf das Auflockern des Bodens bei Hackfrüchten und werden gemeinsam ausgeführt. An dem Betriebe der Bienenzucht beteiligen sich selbstverständlich nur die Knaben. Ehe sie am lebenden Volke arbeiten lernen, mufs ihnen erst das Nötigste über Entstehung, Lebensweise und Eigenschaften der Bienen mitgeteilt werden; die 3 Hauptarten der Bienen sind hinsichtlich ihres Äufseren und ihrer Tätigkeit zu besprechen, der Zellenbau und die innere Einrichtung des Stockes ist an einer leeren Wohnung zu zeigen. Um das Leben im Bienenstocke anschaulich zeigen zu können, ist es zweckmäfsig, wenn sich der Lehrer einen sog. Beobachtungsstock herstellt, der auf folgende Weise gemacht wird: Ein ganz kleiner Bienenstock, der nur 6 Rähmchen fafst, erhält an seinen beiden Längsseiten Glaswände, die von aufsen mit Holztürchen zu bedecken sind. Die Rähmchen werden, je 2 hintereinander so eingesetzt, dafs 3 Reihen übereinander stehen und jede Wabe von aufsen beobachtet werden kann. An einer Schmalseite des Stockes wird das Flugloch angebracht. Im Mai wird dann der Stock mit dem erforderlichen Beobachtungsmateriale besetzt und etwas isoliert aufgestellt. Aus einem volkreichen Stocke, den man umweiseln lassen will, nimmt man die alte Königin und bringt sie mit einer Brutwabe und den darauf sitzenden Bienen zu unterst in den Stock; daneben eine Wabe mit auslaufender Brut. Über diese beiden Rähmchen hänge man zwei leere Waben mit Arbeiter- und Drohnenzellen und oben auf schliefslich noch 2 Waben mit Honigvorräten. An diesem Beobachtungsstocke zeige der Lehrer den Knaben die drei Bienenarten in ihrer Tätigkeit im Stocke, beobachte mit ihnen die Eierlage der Königin und erkläre den Zweck des Arbeiter- und Drohnenbaues. Hierauf entferne er die Königin und lasse eine neue ziehen. Dabei wird beobachtet, wie ein Volk sich benimmt, wenn es weisellos ist, wie es die Königinzellen herrichtet und aufbaut, wie das Bienenvolk einige Arbeiterlarven zu Königinnen erzieht; sodann das Ausschlüpfen der ersten

Königin und das Tüten der übrigen, die dann von der ersten in der Regel abgestochen werden; endlich die Zeit, welche zur Ausbrütung einer Arbeitsbiene, einer Drohne und einer Königin erforderlich ist (16, 20, 24 Tage). Ist die Sommertracht günstig, so kann man den Stock noch durch einen Aufsatz ergänzen, in den man 2 Rähmchen Kunstwabe hängt und daran das Ausbauen derselben beobachtet, ebenso die Aufspeicherung des Honigs, wenn der Königin der Zutritt zu diesen beiden Waben durch ein Absperrgitter verwehrt ist. Im Herbst ist dann noch Gelegenheit, die Drohnenschlacht zu sehen und schliefslich hat man eine junge Reservekönigin, die man bei der Einwinterung vielleicht ganz passend verwenden kann. Der kleine Beobachtungsstock läfst sich im Freien nicht überwintern.

Über den Betrieb des Schulgartens hat der Lehrer ein einfaches Tagebuch zu führen, um Einnahme und Ausgabe, ferner die beim Unterrichte und an den Versuchsbeeten gemachten Beobachtungen und Erfahrungen einzutragen. Pflege und Beaufsichtigung des Schulgartens verlangt viel Zeit und Mühe seitens des Lehrers. Es ist daher nur billig, wenn er für diese Mühewaltung durch eine angemessene Summe alljährlich von der Schulgemeinde entschädigt wird. Ebenso sollte man ihm zur Bewirtschaftung des Schulgartens, zum Ankauf von Sämereien, Setzlingspflanzen, Pfählen, Etiketten, Bindematerial und dergl. einen jährlichen Zuschufs aus Gemeindemitteln gewähren. Der Ertrag des Schulgartens gehört zum Teil dem Lehrer, soweit nämlich Obst, Beerenfrüchte, Honig und Gemüse in Frage kommen. Freilich wird er vieles davon mit den Kindern teilen und diese, sowie auch Erwachsene, vielfach mit Sämereien, Blumenstecklingen, Früchten usw. beschenken. Der Ertrag der Schülerbeete verbleibt den Kindern. Der Erlös aus der Baumschule fliefst in die Schulgemeindekasse; doch verdient die löbliche Sitte, dafs tüchtige Knaben bei ihrer Konfirmation mit einem Obstbäumchen aus dem Schulgarten beschenkt werden, welches sie daheim pflanzen und pflegen, unter Umständen auch Berücksichtigung.

5. Der Unterricht im Schulgarten. Wer einen Garten anlegt, verfolgt einen bestimmten Zweck dabei. In der Regel ist es der wirtschaftliche Nutzen, um deswillen ein Garten angelegt und bewirtschaftet wird. Beim Schulgarten ist es aber anders. Dieser hat keineswegs den Zweck, dem Lehrer oder der Gemeinde eine möglichst reiche Einnahmequelle zu bieten, er soll keineswegs nur ein Nutzgarten im gewöhnlichen Sinne sein, sondern er steht vorzugsweise im Dienst des Unterrichts und der Erziehung. Zwar bietet er dem Lehrer und den Schülern für ihren Fleifs auch manche schätzenswerte Frucht; zwar fördert er die Landwirtschaft und deren Zweige, den praktischen Obst- und Gartenbau ungemein und in manchen Ländern wird man ihn vielleicht schon um deswillen hoch halten; allein der Schwerpunkt seiner Wertschätzung liegt doch auf dem Gebiete der Jugenderziehung. Wie die Schule eine Anstalt ist, die im Dienste der Erziehung und des Unterrichtes steht, so auch der Schulgarten; denn er gehört zu ihr wie die Schale zum Ei, er ist ein notwendiger Teil derselben und wird erst in Verbindung mit ihr zu einem schätzenswerten Unterrichts- und Erziehungsmittel. »Kein Unterricht ohne Anschauung!« lautet die Parole unserer Zeit. Nun wohl, der Schulgarten macht es möglich, dafs diese Forderung fast durchgehends erfüllt werden kann. Für viele Unterrichtsdisziplinen liefert derselbe zahlreiche Anschauungsobjekte oder bildet selbst ein vorzügliches Anschauungsmittel; für andere bietet er zahlreiche Vergleichungspunkte, die an Wert einer direkten Anschauung sehr nahe kommen. So ist er ein wertvoller Träger der Anschauung für den Unterricht. Dieser Unterricht im Schulgarten tritt auf, teils als gelegentliche Belehrungen, teils als geordneter Unterricht, teils als praktische Arbeiten, teils als ständige Naturbeobachtungen. Schon bei der Ausführung der verschiedenen praktischen Arbeiten im Schulgarten findet der Lehrer wiederholt Gelegenheit, mancherlei Belehrungen einzuflechten. So wird er beim Graben der Beete auf die Notwendigkeit der Bodenbearbeitung hinweisen, die verschiedenen Bodenarten besprechen und die Anwendung der Gartengeräte nicht nur zeigen, sondern auch erklären und ihre Wirkung auf physikalische Gesetze zurückführen. Die bei der Arbeit aufgefundenen

Kleintiere wird er hinsichtlich ihrer Lebensweise, ihrer Merkmale und Eigenschaften mit den Kindern besprechen; er wird letztere mit den nützlichen und schädlichen Tieren des Gartens bekannt machen und zur Schonung der nützlichen ermahnen, zur Vertilgung der schädlichen aber auffordern. Beim säen, pflanzen, hacken, jäten und giefsen wird er ihnen verschiedene zweckmäfsige Anweisungen geben und praktische Handgriffe zeigen, wonach sie erfolgreich arbeiten können; mancherlei Naturerscheinungen werden ihn veranlassen, verschiedene Naturgesetze und Regeln zu erörtern, zu erklären und das Gelernte in der Praxis zu verwerten. Endlich wird er bei der Ernte auf die verschiedenartigen Verwendungsweisen der Gartengewächse aufmerksam machen und den Nährwert einer jeden Fruchtart feststellen. — Neben diesen gelegentlichen Belehrungen soll und mufs der Lehrer aber auch einen Teil des geordneten Unterrichts im Schulgarten geben, insofern es die Witterung gestattet. Der gröfste Teil des naturkundlichen Unterrichtes kann im Sommer im Schulgarten abgehalten werden, da er daselbst seine beste Stütze in der unmittelbaren Anschauung und Beobachtung findet. So kann eine Naturgeschichtsstunde im Garten gehalten werden über die verschiedenen Bodenarten, ihre Verbesserung und zweckmäfsige Bearbeitung; eine andere über die Ernährungsorgane, das Wachstum und die Lebensbedingungen der Pflanzen; eine dritte über die Vermehrung und Fortpflanzung derselben; ferner je eine Stunde über die verschiedenen Blatt-, Blüten- und Fruchtformen, über die nützlichen Kleintiere im Garten, über die Bekämpfung der Obstschädlinge, über praktischen Vogelschutz u. dergl. mehr. Bei Besprechung der vergleichenden Versuche, sowie bei den biologischen Beobachtungen, die der Lehrer im Schulgarten anstellt, ist nach erfolgter Beobachtung der Unterricht gleich am Versuchsbeete anzuschliefsen. So z. B. 1. Versuch: Auf einem Beete werden die Hälfte der Kohlpflanzen mit stickstoffreichem Dünger gedüngt, während die andere Hälfte mit stickstoffarmem Dünger oder gar nicht gedüngt wird; Erfolg: die ersteren stehen sehr üppig; Gesetz: stickstoffreicher Dünger erzeugt viel Blattmasse. 2. Versuch: Auf ein Beet pflanze man Runkelrüben, Rettige, rote Rüben oder dergl.; die eine Hälfte der Pflanzen wird regelmäfsig bis auf 2 Herzblättchen abgeblattet, während man die übrigen ungestört weiter wachsen läfst; Erfolg: die abgeblatteten Pflanzen setzen nur kleine, unscheinbare Knollen an; Gesetz: Starkes Abblatten schwächt die Pflanzen und ist daher schädlich. 3. Versuch: Ein Beet wird mit Möhren besät; die eine Hälfte säe man sehr dicht, die andere sehr weit; ein anderes Beet pflanze man in ähnlicher Weise mit Kohl oder Selleriepflanzen; Erfolg: Auf derjenigen Seite, wo die Pflanzen dicht stehen, ist die Entwicklung derselben mangelhaft, auf der andern bedeutend besser; Gesetz: Zu dichter Stand der Pflanzen beeinträchtigt deren Wachstum und infolgedessen den Ertrag. — Ähnliche Versuche können hinsichtlich der Tiefkultur, der Auswahl des Saatgutes, des Fruchtwechsels usw. gemacht werden. Doch ist erforderlich, dafs der Lehrer derartige Versuche in direkte Verbindung mit seinem Lehrplane bringt und in denselben einstellt; auch mufs er überall im Unterrichtsplane anmerken, wo und wann er den Schulgarten als Unterrichtshilfe und Anschauungsobjekt zur Benutzung heranzuziehen gedenkt. Herrliche Unterrichtsbilder, getragen von direkter Anschauung kann er aber gewinnen, wenn er nach den Forderungen Junges die Objekte im Schulgarten als Lebensgemeinschaften en miniature gruppiert. Dann behandelt er in den Unterrichtsstunden oder als Wiederholungsaufgaben: das Pflanzen- und Tierleben im Schulgartenteich, die schönsten Waldbäume im Schulgarten, die nützlichen Waldsträucher, die Blumen des Schulgartens, den Apfelbaum als gütigen Herbergswirt, die schönsten Wiesenblumen, die besten Futtergräser, die Dreifelderwirtschaft des Feld- und Gartenbaues, die nützlichen Garteninsekten, die Schädlinge des Obstbaues; diejenigen Pflanzen, welche dem Menschen Nutzen gewähren; sei es, dafs sie ihm Nahrung und Kleidung liefern, oder zur Herstellung seiner Wohnung dienen, oder ihm heilsame Arznei oder Genufsmittel spenden.

Doch nicht allein den naturgeschichtlichen Unterricht kann der Lehrer im Schulgarten geben, sondern auch einen Teil des geometrischen, physikalischen, heimatkund-

lichen und mathematischen Unterrichtes. So kann eine Knabenklasse unter Anleitung des Lehrers den Schulgarten ausmessen und seinen Flächeninhalt berechnen; die Bodenneigung kann mit Hilfe eines Nivellierinstrumentes oder einer Wasserwage gemessen werden; man kann die Höhe eines Baumes oder Hauses mit Hilfe der Schattenlänge berechnen lassen, ebenso den Flächeninhalt einzelner Gartenbeete von rechtwinkeliger, schiefwinkeliger oder kreisrunder Gestalt ermitteln; endlich kann man allerhand geometrische Figuren, als Kreise, Ovale, Rauten, Dreiecke, Vierecke, Vielecke; auch manche geometrischen Körper, als Säulen, Kegel, Kugeln usw. aufsuchen lassen und daran die Flächen- und Körperberechnung anschliefsen.

Unzählige Anschauungsobjekte liefert der Schulgarten auch den übrigen Unterrichtsdisziplinen; so dem Zeichenunterrichte: Blattformen, Blütenteile, Blumen, Baumschlag; ferner Objekte für perspektivische Behandlung, als Bienenkörbe, Lauben, Nistkästen u. dergl. Die Naturlehre findet mancherlei Beispiele zur Begründung verschiedener Naturgesetze; so die Anlegung eines Springbrunnens als Beispiel für kommunizierende Gefäfse; der Brunnen als Beispiel für die Saugpumpe; reife Früchte fallen vom Baume, infolge der Schwerkraft; Wasser in die Untersätze der Blumentöpfe gegossen, steigt nach oben, infolge der Kapillarität; unterm Schnee ist die Temperatur höher als in freier Luft, infolge der verhinderten Wärmeausstrahlung; nach einem Regen wird die Lufttemperatur kühler, infolge der Verdunstungskälte; die Sonnenstrahlen wirken auf schräggestellte Frühbeetfenster stärker, infolge des gröfseren Einfallswinkels; schwarze Gegenstände erwärmen sich besser als helle, infolge mangelhafter Zurückwerfung des Lichtes u. dergl. mehr. — Der deutsche Unterricht findet reichliches Material zu Aufsätzen; zu solchen dürften sich eignen: Der Schulgarten im Frühling und Sommer. Mein Blumenbeet. Das Leben der Honigbiene. Weshalb pflanzt man Obstbäume? Wie fertigt man einen Starkasten? Der Nutzen der Singvögel. Wie bekämpft man die Obstschädlinge? Unser Schulaquarium. Des Gärtners Freunde aus der Tierwelt. Weshalb taugt der Bock nicht zum Gärtner? Auch für die Heimatkunde, Geographie und den Gesangunterricht liefert der Schulgarten vielfach Stoff und Anschauungsmaterial.

In gegliederten Schulen nimmt die ganze Klasse an dem Unterrichte im Freien teil; in ungeteilten Landschulen kann man die Kleinen unter Aufsicht eines älteren Schülers im Schulzimmer zurücklassen und beschäftigen, während Ober- und Mittelklasse zusammen, oder abwechselnd jede für sich Unterricht im Freien geniefst. Diesem Unterrichte im Freien reden namhafte Pädagogen der Neuzeit das Wort. Die auf Anregung Sr. Majestät des Kaisers Wilhelms II. im Jahre 1892 in Berlin zusammengetretene Schulkonferenz empfiehlt ihn unter Ziffer 4 mit den Worten: »Der Unterricht im Freien ist für die Naturkunde sowie für die geographische und geschichtliche Heimatkunde auf alle Weise zu fördern.« Am naturgemäfsesten läfst sich dieser Unterricht im Schulgarten erteilen.

Endlich besteht der Unterricht im Schulgarten noch in ständigen Naturbeobachtungen, die die Kinder unter Anleitung des Lehrers vornehmen. Sie beziehen sich auf die Witterungsverhältnisse, auf Auf- und Untergang der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten, auf Windrichtung und Wolkenbildung, auf fortschreitende Entwicklung einzelner Pflanzen vom Keimen des Samens bis zur Fruchtbildung, auf die wichtigsten Lebensverrichtungen nützlicher und schädlicher Tiere und Pflanzen, auf ihr Werden und Vergehen u. dergl. mehr. Gerade diese biologischen Beobachtungen an Pflanzen und Tieren im Schulgarten sind von der gröfsten Wichtigkeit. Sie veranlassen die Kinder, sich die Naturdinge scharf anzusehn, erwecken das Nachdenken und erhöhen die Freude an der Natur. Damit der Lehrer den Kindern allwöchentlich solche Beobachtungsaufgaben stellen kann, mufs er selbst ein fleifsiger und guter Naturbeobachter sein und sich eine derartige Aufgabensammlung nach Jahreszeiten, Monaten und Wochen geordnet, zusammenstellen. Diese Beobachtungen haben den Zweck, den Unterricht vorzubereiten; durch sie werden die Sinne der Kinder geschärft, ihr Denken und Urteilen geübt und das Interesse wachgerufen und befestigt.

6. Pädagogische und volkswirtschaftliche Bedeutung desselben. Die neueren Bestrebungen der Pädagogik sind darauf gerichtet, den Schulunterricht mit den Anforderungen des praktischen Lebens mehr als bisher in Einklang zu bringen. Unsere Zeit fordert einen Unterricht, der mehr auf das praktische Leben Rücksicht nimmt, fordert eine Bildung, die sich besonders auf einer breiten naturwissenschaftlichen Grundlage aufbaut und durch Selbstbeobachtung und Selbsttätigkeit frühzeitig diejenigen Kenntnisse und Erfahrungen sammelt, die dem Zöglinge im späteren Leben von bestem Nutzen sein können. Da nun derjenige Unterricht der beste ist, der auf direkter Anschauung beruht und dessen Frucht vom Zöglinge selbst erarbeitet wird, — der Schulgarten aber gerade für den naturkundlichen Unterricht das beste und reichhaltigste Anschauungsmagazin darstellt, so ist es zweifellos, dafs wir im Schulgarten eine schätzenswerte Unterrichtshilfe besitzen. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts (s. d.), welche den Stoff nach Lebensgemeinschaften gruppieren, ferner die gegenseitige Einwirkung der Lebewesen aufeinander besonders betonen und von der fortgesetzten Selbstbeobachtung und direkten Anschauung des Schülers den guten Erfolg mit Recht abhängig machen, erfordern geradezu die Anlage der Schulgärten, um die direkte Anschauung stets zur Hand zu haben und die nötigen Beobachtungen ohne grofsen Zeitverlust und unter der Kontrolle des Lehrers machen zu können. Durch diese Selbstbeobachtungen wird das Interesse wachgerufen, die Sinne geschärft, das Urteil geklärt. Der tägliche Umgang mit Bäumen, Blumen und sonstigen Naturdingen erweckt Freude an ihnen und Liebe zur Natur. Die durch direkte Anschauung erworbenen Kenntnisse führen notwendig zur rechten Würdigung der Naturkräfte und ihrer Wirkungen, zur Bewunderung der Naturschönheiten, die sich vielfach in den herrlichsten Farben und Formen kundgeben, und endlich zur Bewunderung dessen, der all' diese Schönheiten ins Dasein rief. Der in voller Sommerpracht prangende Schulgarten, läfst uns Höltys Gedicht: »Schönheit der Natur« so recht verstehen, welches in den Worten aus klingt:

»O, wunderschön ist Gottes Erde
und wert, darauf vergnügt zu sein!
Drum will ich, bis ich Engel werde,
mich dieser schönen Erde freu'n.«

Der Lehrer versäume nicht, auch Paul Gerhardts Sommerlied:

»Geh' aus, mein Herz, und suche Freud'«

bei Betrachtung des blühenden Schulgartens anzuschliefsen, weil es mehr als sonst eins geeignet ist, Liebe zur Natur, Liebe zum Garten und Liebe zur Heimat anzuregen und zu fördern.

Aufser der schätzenswerten Unterrichtshilfe ist der Schulgarten aber auch weiter ein vorzügliches Erziehungsmittel. Sein Hauptziel ist die Erziehung zur Arbeit. Zwar hat er dieses Ziel mit andern Veranstaltungen gemein; aber zum ersten können im Garten alle Kinder grofs und klein, ihren Kräften gemäfs, beschäftigt werden und schon dieses Beschäftigtsein gibt den Kleinen Freude, erzieht Arbeitslust und stärkt das Selbstvertrauen auf die eigne Kraft; zum andern ist die Arbeit in frischer, freier Luft für die Gesundheit der Kinder weit zuträglicher als z. B. die Arbeit in den Schülerwerkstätten. Doch soll den letzteren deshalb kein Vorwurf gemacht werden; sie wirken da, wo sie ein Bedürfnis sind, gewifs sehr segensreich und fördern das Volkswohl. Es lassen sich dieselben sogar sehr leicht und mit Vorteil an die Schulgärten angliedern, indem im Herbst und Winter, nachdem die Gartenarbeiten beendet sind, die Knaben den Handfertigkeitsunterricht (s. d.) in der Schülerwerkstatt geniefsen.

Diese Schulgartenarbeit, richtig vom Lehrer geleitet, mit Lust und Verständnis betrieben, fördert Fleifs, Aufmerksamkeit, Einsicht, Geschicklichkeit, Selbständigkeit; sie bildet den Sinn für Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Schönheit und treue Pflichterfüllung im Schüler und wird so zur Grundlage eines festen Wollens und selbständigen Handelns, also zur Grundlage eines sittlichen Charakters. Der freie Verkehr im Schulgarten gibt dem Lehrer Gelegenheit, seine Schüler in kürzester Zeit gründlicher und besser kennen zn lernen, als im Schulzimmer; er wird deshalb im

stande sein, in passendster Weise und mit den geeignetsten Mitteln die Erziehung des Einzelnen zu leiten. Die gemeinsame Arbeit im Schulgarten weckt auch den Gemeinsinn im Kinde, das Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gegenseitigen Hilfsbereitschaft; sie verschafft der Handarbeit wieder mehr Achtung und lehrt auch die Arbeit anderer richtig beurteilen und schätzen. Vor allen Dingen aber lernen die Kinder den Grundsatz verstehen und beherzigen »Arbeit schändet nicht!« Dagegen aber der Müſsiggang, weil er aller Laster Anfang ist. Groſs und nachhaltig ist dieser erziehende Einfluſs der Arbeit auch für später. Oft noch wird sich der alternde Mann im eigenen Garten und auf dem eigenen Felde, beim Anblicke der oder jener Pflanze, jener Zeit erinnern, in der er einst als Knabe im Schulgarten gar manches von ihr gehört und gelernt hat; vieles wird ihm heute verständlicher sein als damals, aber die frühgewonnene Anregung wird er deshalb nicht geringer schätzen und gewiſs wird er jetzt als Mann an Eifer, Einsicht, Akkuratesse und erfolgreichem Tun dem Knaben von einst nicht nachstehen wollen.

Eine Veranstaltung, welche so viele erziehliche Momente in sich vereinigt wie der Schulgarten, wird deshalb von keinem einsichtsvollen Pädagogen eine Abweisung erfahren. In der Tat sprechen sich deshalb auch viele Schulmänner der Gegenwart nur günstig über den Schulgarten aus. So sagt z. B. M. Viertaler: »Nachahmenswert ist das Beispiel der alten Perser, welche ihren Kindern, vom Königssohne bis zum Sohne des Knechtes herab, die Kultur des Bodens und insbesondere Gärtnerei und Baumzucht zum Gesetze machten.« — Schulrat Kellner sagt: »Vor allem möchte ich den Landlehrern Gartenbau, Blumenzucht und Obstbau empfehlen.« — »Handarbeiten sind dem Knabenalter für die Körperbildung vorteilhaft; so Gartenbau, leichte Tischlerarbeit, Versuche im Drechseln« sagt Sailer. — »Die Vorteile auch des kleinsten Gartens sind so mannigfaltig und groſs, daſs keine Schule desselben entbehren sollte.« (Demeter.) — »Eine Schule ohne Garten ist wie ein Hirsch ohne Wasser.« (Dr. Georgens.) — »Der Schulgarten ist eine Pflanzstätte für lebendige Erkenntnis der Natur und edle Freuden an derselben und ein vorzügliches Mittel zur Erziehung.« (Prof. Schwab.) — »Nicht das Kraut und nicht der Baum allein ist es, dessen Blätter, dessen Frucht wir dem Kinde im Schulgarten bieten, sondern Liebe zur Natur, Liebe zur Arbeit, Liebe zur Heimat.« (F. Langauer.) — »Die Schulgartenfrage gewinnt bei der Entwicklung des Volksschulwesens immer mehr an Bedeutung.« (Maresch.) — »Bei keiner Volksschule sollte ein Schulgarten fehlen; und jede Gemeinde, die den Beschluſs faſst, einen Schulgarten an ihrer Schule zu errichten, legt ein Kapital an, dessen reiche Zinsen sie in dem Wohlstande ihrer zukünftigen Gemeindemitglieder genieſst.« (Jablanzy.) — »Es wird, es muſs die Stunde kommen, wo die bisher mit Blindheit geschlagenen Augen sich öffnen und rückhaltlos anerkennen werden, daſs das Institut der Schulgärten ein unermeſslicher Segen für die Bevölkerung geworden ist.« (Sprenger.) — Der Schulgarten hat endlich noch eine hervorragende volkswirtschaftliche Bedeutung. Franz Langauer in Wien nennt die Schulgärten die Pioniere des landwirtschaftlichen Fortschrittes und kennzeichnet damit die Bedeutung der Schulgärten aufs beste. Wie die Grundlage aller Bildung, so geht auch aller Anfang der Kultur, der Aufschwung von Gewerbe und Landbau zumeist von der Volksschule aus. Auch der Landmann kann heutigentages eines gewissen Maſses naturwissenschaftlicher Kenntnisse nicht mehr entbehren, wenn er mit Erfolg wirtschaften und konkurrenzfähig bleiben will. Die Anfänge dieser naturwissenschaftlichen Kenntnisse übermittelt ihm in den meisten Fällen die Volksschule. Der kürzeste und sicherste Weg aber, dieses Ziel zu erreichen, ist der Schulgarten, ist die eigene Beobachtung, die eigene Tätigkeit, der selbst mit ausgeführte Versuch in demselben. Das, was der Knabe im Schulgarten gelernt, wird er dereinst bei der Bewirtschaftung seines Besitztums verwerten und der Erfolg, der Aufschwung und Fortschritt, den die Landwirtschaft aufzuweisen hat und später noch aufzuweisen haben wird, ist daher zum groſsen Teile eine Frucht des Schulgartens. Der gefällige Eindruck, welchen der Schulgarten auf die Ortseinwohner macht, bleibt nicht ohne

Einfluſs auf die Dorfgärten. Viele werden es in Fleiſs und Pünktlichkeit dem Schulgärtner, in Bezug auf Reinlichkeit, Schönheit und Ertragsfähigkeit aber dem Schulgarten gleichtun wollen. Dieser günstige Einfluſs wirkt um so sicherer, je enger der Lehrer mit den Ortsbewohnern in Verbindung tritt. Am ehesten ist dies möglich, wenn der Schulgarten auch am Sonntage geöffnet ist und jedermann ungehindert Zutritt haben kann. Vielfach entspinnt sich da in den Sonntagsnachmittagsstunden ein freier, ungezwungener Gedankenaustausch zwischen Schulgärtner und Publikum, welcher beiden Teilen Gewinn bringt. Die schönen Früchte im Schulgarten werden in vielen Besuchern den Wunsch rege werden lassen, auch Samen von dieser oder jener Sorte zu besitzen, um im eigenen Garten eben solche Früchte erzielen zu können. Vielfach kann der Schulgärtner durch reichliche Samenzucht diesen Wünschen entsprechen und es werden auf diese Weise gute, empfehlenswerte Obst- und Gemüsesorten, schöne Blumen u. dergl. zum Vorteile der Einwohner weiter verbreitet. Ja sogar manche neue Gemüse- und Obstsorten, neue Blumen, welche in jener Gegend noch gänzlich unbekannt waren, oder manche Gartenspezialitäten, wie Spargelbau, Erdbeerzucht, Gemüsesamenzucht, Rosen- und Blumenzucht, besonders in der Nähe gröſserer Städte werden auf diese Weise durch den Schulgarten angeregt und oft in kurzer Zeit im Orte so allgemein verbreitet, daſs sie eine lohnende Einnahmequelle für die Bevölkerung werden und den Wohlstand fördern helfen. Die schattige Laube im Schulgarten, die prächtigen Rosenstämme auf den Rabatten, die volltragenden Weinspaliere an den Wänden und die fruchtreichen Pyramidenbäumchen auf den Beeten finden den Beifall manches Ortsbewohners und lassen in ihm den Entschluſs reifen, gleichfalls etwas zur Verschönerung seines Wohnsitzes zu tun. — Mancher wohnt seitdem nicht mehr im wilden Hag, umgeben von Dornengestrüpp, oder am sumpfigen Anger, von Weiden und Erlen eingeengt, sondern im rebenbeschatteten Haus, inmitten des freundlichen Hausgartens, mit blühenden Blumen vor den Fenstern und der Aussicht auf die schwerbeladenen Äpfelbäume, die jetzt den weiten, geebneten Dorfplan beschatten. — »Ein gutes Beispiel erweckt Nacheiferung«, so heiſst es mit Recht auch vom Schulgarten. Der wohlgepflegte Schulgarten steht vielen strebsamen Ortsbewohnern als Muster vor den Augen und spornt zur Nacheiferung an. So dankt manches Dorf sein freundliches, einladendes Äuſsere dem Einflusse des Schulgartens. Der Schulgarten hat somit für die Gemeinde eine hervorragende kulturelle Bedeutung. Er macht die Jugend, insbesondere auch die Fortbildungsschüler mit den wichtigsten Grundlehren der Landwirtschaft bekannt, zeigt durch praktische Versuche, auf welche Weise Feld- und Gartenbau betrieben werden müssen, um einträglich zu werden und gibt zugleich die ertragsreichsten Sorten an, um vor jedem Fehlgriffe zu bewahren. Er wehrt der Verrohung und fördert Fleiſs und Tüchtigkeit. So wird der Schulgarten zu einem Pionier der Kultur, zum Förderer des praktischen Fortschrittes, zum Begründer des Wohlstandes in der Gemeinde.

Die Einrichtung des Schulgartens ist an den meisten Orten nicht sehr schwierig, da fast überall ein Gärtchen am Schulhause vorhanden ist. Jeder Schulneubau sollte aber gesetzlich mit einem solchen versehen werden. Nicht nur Gemeinde und Staat, sondern auch landwirtschaftliche, auch Obst- und Gartenbauvereine haben an der Errichtung von Schulgärten Interesse und sollten dieselben mit fördern helfen. An geeigneten Schulgärtnern dürfte es in Zukunft auch nicht mehr fehlen, da gegenwärtig fast jedes Seminar einen Seminarschulgarten besitzt, in welchem die Seminaristen in Landwirtschaft und Gartenbau vorgebildet werden.

Der Gedanke des Schulgartens ist ein so einfacher und natürlicher, daſs man sich in späteren Zeiten darüber wundern wird, wie öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalten bisher ohne dieses vorzügliche Unterrichts- und Erziehungsmittel haben bestehen und ihrer Aufgabe gerecht werden können.

Der Schulgarten ist und bleibt das reichhaltigste Anschauungsmagazin und die beste Unterrichtshilfe für die Volksschule. Mögen die Regierungen dessen stets eingedenk sein und dafür sorgen, daſs keiner Schule diese wichtige Hilfe mehr fehle und

keine Gemeinde dieses segensreich wirkende Kulturmittel entbehre.

Literatur: Schwab. Der Schulgarten. Wien 1876. — Mell, Einrichtung und Bewirtschaftung des Schulgartens. Berlin 1885. — Nießen, Der Schulgarten. Düsseldorf 1896. — B. Cronberger, Der Schulgarten. Frankfurt a. M. 1898. — H. Ackermann, Der Schulgarten der Wilhelm-Ernst-Schule zu Eisenach. Wiesbaden 1906. — C. Gräber, Ideal-Schulgärten im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. O. 1907.

Triptis i. Thüringen. E. Gang.

Schulgebäude

s. Bau von Schulhäusern und Schulhaus, künstl.

Schulgebet, Gebet

1. Begriffsbestimmung. 2. Gebetsquellen. 3. Hinneigen des Kindes zu dem Gebete. 4. Mittel und Gelegenheiten zur Förderung des Gebetslebens in der Schule. 5. Das Schulgebet und das Gebet der Schule. 6. Gebetswirkung.

1. Begriffsbestimmung. Unter dem Schulgebete ist hier das in der Schule von Lehrer und Zögling gesprochene Gebet verstanden, aber auch das, das letzterer überhaupt in der Lebenszeit spricht, in der er die Schule besucht. Die Niederschrift hat die Volksschule im Auge.

2. Gebetsquellen. Im Leben und in den Schulen wird viel gebetet. Aber es scheint vielfach nur aus Gewohnheit, ohne inneren Herzensdrang zu geschehen. Die Gründe fürs Beten können mannigfaltiger Art sein; einer, vielleicht der wichtigste liegt darin, daſs wir leicht vergessen, daſs Gott uns immer nahe ist, zu uns spricht, unsere Sprache zu ihm vernimmt und bei der Einwirkung auf uns berücksichtigt. Darum mag zuerst, wenn auch nur ein ganz flüchtiger Blick auf die Quellen getan werden, die Gott verkündigen.

Sie rauschen in jeder Altersstufe des Menschenlebens heute noch so frisch wie vor Jahrtausenden. Man labt sich immer wieder an ihnen, jedoch nur ganz bevorzugte Menschen geben sich ihrem Einflusse ganz hin. Zuerst wurde und wird Gott aus der Natur erkannt: ihre Schönheit, Erhabenheit, ihre uns Menschen unentbehrlichen Gaben, ihre weise Einrichtung mit der tiefen Einwirkung auf das menschliche Gemüt lehren ihn. Beim Einleben in die heimatliche Natur versteht auch schon das Kind: Dich predigt Sonnenschein und Sturm —. Weiter führen zu Gott die Erfahrungen, die man an sich macht als Einzelwesen und im Gemeinschaftsleben. Sie liegen in Leid und Freud, in gelingender und schwerfällig fortschreitender Arbeit, im Berufs- und Gesellschaftsleben, im Gottes- und Weltdienst, im Bedenken des Gegenwärtigen und des Zukünftigen und sonstiger tausendfacher Verhältnisse und Beziehungen offen zu Tage. Nachdrücklich besonders redet die allgemeine Erlösungsbedürftigkeit aller dagewesener und noch lebender Menschenstämme, und die Kulturgeschichte berichtet in Mythen und Sagen davon und erzählt von den im grauen Altertume hierfür entstandenen Gebräuchen. Nicht minder eindrucksvoll ist der Glaube an die persönliche Unsterblichkeit. Wer Augen hat zu sehen und Ohren hat zu hören, wird's empfinden. Nur der Gedankenlose und Stumpfsinnige und derjenige, der sich in Ideen absichtlich oder zufällig verlor, die Gott ableugnen, geht in beklagenswerter Weise an dem erfrischenden Born vorüber. So hat zu allen Zeiten und unter allen Verhältnissen das Menschengeschlecht religiös empfunden.

Die Wissenschaft redet von ästhetischen, theoretischen und praktischen Religionsgrundlagen. Es soll auch dazu ein ganz flüchtiger Streifzug unternommen werden. Die Phantasie, besonders die des kindlichen Alters, belebt die Welt; sie dichtet, idealisiert, personifiziert; letzteres hauptsächlich dann, wenn aus den in der Natur in groſser Masse auftretenden Umwandlungen, Erfolgen und Wirkungen nach den Ursachen geforscht wird. Die Erscheinungswelt wird dann überschritten, und es kommt die zuerst ahnende, schlieſslich zwingende Erkenntnis, daſs Gott ist. In die Phantasie, diese Verschönerin und Beglückerin, flieſst das Denken ein, ist mit ihr bald fest vereinigt, verfolgt aber selbständige Ziele. Aus der sichtbaren, herrlichen Welt muſs auf ihren Schöpfer geschlossen werden, aus dem jahrtausendelangen Grünen und Blühen der Erde auf den Versorger, Erhalter; aus den mannigfaltigen Schicksalen, oft unbegreiflichen und wunderbaren, die uns schlieſslich zu

sonnigen Höhen führen wollen, auf den liebevollen, göttlichen Führer. Das natürliche Bedürfnis, das Bleibende in der Erscheinungen Flucht zu suchen, die Wahrheit zu finden, treibt denkende Menschen zu Gott. Das geschieht heute, geschah in alter Zeit und wird bis in alle Ewigkeit so bleiben. Die praktischen Grundlagen der Religion entspringen aus der menschlichen Schwäche und Hilfsbedürftigkeit nach leiblicher und geistiger Rücksicht. In der Arbeit, im Streben, in der Erfüllung der Pflichten, besonders im Hoffen spüren wir unsere Schwäche. Im irdischen Glück, in der Wissenschaft stöfst der Mensch auf für ihn unlösbare Widersprüche und ganz bestimmte, für ihn unüberschreitbare Grenzen. In wieviel Irrgänge, deren Auswege uns verschlossen sind, gelangen wir! Viele Strebende suchen Zuflucht bei der Ethik. Alles rechte, wahre Wissen hebt den Menschen höher, führt ihn zu neuen Strebezielen, die er zu seinem und seiner Mitmenschen Besten erreichen soll. Ideale zur Verwirklichung im Leben zeigt die Ethik. Sie sind bekannt und stimmen mit den religiösen Forderungen überein. Ihre Voraussetzungen aber sind ganz andere, und die gröfste Vertrautheit mit den ethischen Lehren gibt nicht im entferntesten die Gewifsheit ihrer Verwirklichung auch nur in den Anfängen. Der sich heute in Stadt und Land regende Bildungstrieb ist (nach Lubbok) zuletzt auf religiöse Sehnsucht zurückzuführen. Weil der Mensch Anschlufs und Beistand suchen mufs, führt ihn der Weg zu Gott.

Jede Einzelwissenschaft bringt besondere Belege für das segnende Walten des lieben Gottes. Ich verweise hier jedoch nur auf die Psychologie und gebe eine knappe Andeutung über die psychischen Ursachen, aus denen die religiösen Vorstellungen hervorgehen und sich weiter bilden. Diese Darlegung wird vorgenommen, um einige tiefer gehende Fragen zu streifen. Die religiöse Vorstellung, die sich in jedem normalen und unter gesunden Verhältnissen aufwachsenden Menschen bildet, nimmt ein uns Menschen gegenüber tätiges Übernatürliches an, von dem unser Wohl und Wehe, unser ewiges Heil ausgeht, von dem unser Glück und Unglück abhängig ist, und das in unser Leben einen Bestandteil einfügen oder aus ihm entfernen kann, der in keines Menschen Hand liegt.*) Unser Tun, Sein und Hoffen ist ihm ganz und gar in die Hand gegeben. Dieses Übersinnliche kann nur Gott und das von ihm ausgehende Wirken kann nur göttliches sein. Der Anstofs zur Entstehung der religiösen Vorstellung wird dadurch gegeben, dafs zu jeder Vorstellung die Vorstellung von etwas Übernatürlichem treten, bezw. aus dem Inneren des Menschen zu ihr gesellt werden kann. Das Anschauen der im Frühlingsschmuck prangenden Natur, das Rauschen des Waldes erzeugen psychologische Wahrnehmungen, aber von alters her ist zu ihnen ein Übernatürliches getreten. Alle Völker, von alter Zeit an, und Kinder und Erwachsene von heute, haben mit jener psychologischen Wahrnehmung zugleich einen Hinweis auf Gott und sein Schaffen empfunden. Deshalb dichtet Hey: Der liebe Gott wohnt in dem Wald, und deshalb fühlten schon die alten Deutschen im Rauschen der Eichen Gott. An den Vorstellungen haftet bei den Spannungsverhältnissen, in die sie gegenseitig zufolge des Gesetzes der freisteigenden Vorstellungen treten, das Gefühl und das Wollen. Auch wenn das Gefühl als ursprünglich angesehen wird, gesellt es sich zu den Vorstellungen. Es ist Wohl- oder Wehegefühl; ersteres z. B. am sonnigen Sonntagsmorgen, der in stiller Feier verbracht wird, letzteres z. B. beim Anblick eines in die dunkele Tiefe der Erde führenden Schachtes. Der Sternenglanz erhebt, die aufgehende Sonne gibt neuen Mut, neue Hoffnung. Das Wollen will das rechte Wohlgefühl immer wieder haben, verstärken, das Wehegefühl aber meiden. Da menschliche Kraft dies allein nicht bewerkstelligen kann, so wird mit Hilfe der Phantasie nach aufsersinnlichen Hilfen gesucht. Man wollte solche in den Naturkräften erkennen; sie wurden personifiziert (z. B. von den alten Griechen). Von ihnen aus, so zeigt das fortschreitende Denken, ist wieder nur ein Schritt zu Gott. Zu ihm leitet auch die folgende Überlegung. Es wird eingesehen, dafs Ursachen Folgen nach sich ziehen. Vieles Kommende ist für den Menschen von Interesse. An

*) S. Strümpell, Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Kap. 12.

dasselbe knüpfen sich bestimmte Hoffnungen oder Befürchtungen. Auf den regelrechten Verlauf, der uns das Erwünschte bringt, richten sich unsere Absichten und Handlungen. Beim ausbleibenden Erfolge entspringt der Wunsch, die Zukunft zu erforschen, und da es an Mitteln hierfür fehlt, so sucht der Mensch bei seinem Gott durch eine für möglich gehaltene Einwirkung eine ihm wohltuende Folge zu erhalten. Dies führt zu dem religiösen Glauben. Dieser ist je nach der geistigen Veranlagung, der Denkfähigkeit, der Weite und Tiefe der Vorstellungen individuell. Immer aber gehört er zu den ältesten Bestandteilen des Seelenlebens und bildet sich, da die sinnliche Seite der Wahrnehmungen schon in frühester Jugend überschritten wird, im ersten Lebensanfange. Er ruht auf den religiösen Vorstellungen, die, da sie aus dem ganzen Vorstellungsleben überhaupt hervorgehen, so grofs, stark, weit und verzweigt sind wie dieses selbst. Er beherrscht daher nach allen Richtungen hin alle Seelenregungen. Wird er also nicht absichtlich unterdrückt und in seiner Bildung gehindert, so wird alles Urteilen, Wollen und Handeln, das ganze Leben nach ihm bestimmt. Von ihm aus wird in Gegenwart und Zukunft alles Glück und Unglück erwartet. — Der Glaube ruht demnach auf ebenso sicherer Grundlage wie das Wissen. Töricht aber ist's, die Glaubenssätze beweisen wollen. Ihre Grundlagen überschreiten das Tatsächliche, sind also der Wissenschaft im herkömmlichen Sinne nicht zugänglich.

Hierzu treten die weit tiefer gehenden, neues Licht verbreitenden und höhern Aufschlufs gebenden Tatsachen der christlichen Religion. Das Kind erfährt sie in der frommen Familie, der Schule und Kirche. Sie fordern den innigen und festen Anschlufs an Gott und führen zu einem neuen, tiefern Verkehr mit ihm.

Besonders eine grofse und gewisse Tatsache ist in der uns Menschen von Gott geoffenbarten Religion von grundlegender Bedeutung, die Tatsache, dafs Jesus Christus in die Welt gekommen ist, die Sünder selig zu machen. Als Tatsache überragt sie an Gewifsheit und Kraft jede Lehre. Personen, die das Leben des Herrn verstanden, haben von den Jüngern Christi an immer wieder andere zu ihm geführt. Auch uns ist es so möglich, zu dem inneren Leben des Herrn zu kommen und es zu erfassen. An ihm erkennen wir das hohe Vorbildliche, das uns zu Gott weist.*) Vorbildlich ist seine Festigkeit der Überzeugung, seine Klarheit des sittlichen Urteils und seine Reinheit und Kraft das Wollens. Christus verwirklicht das Ideal des vollkommenen Lebens und traut sich zu, die Menschen zu gleicher Höhe zu heben. Für sein Werk, das unüberwindlich ist, geht er in den Tod. Das ewige Leben der menschlichen Seele macht er anschaulich. Werden unsere Sinne und wird unser Herz von Gott geöffnet, dafs dies sich einprägt, und wird, wenn wir im Anschauen des Lebens des Herrn versunken sind, dieses selbst ein Bestandteil unseres eigenen Lebens, so werden wir des Verkehrs Gottes mit uns bewufst. Christus führt uns in das Reich Gottes, das zunächst in der Herrschaft Gottes im Innern persönlicher Wesen besteht und weiterhin im Verkehr der Menschen untereinander herrscht. Gottes Wirklichkeit ist so den Menschen zweifellos gewifs und der Glaube an Gott sicher und fest. Christus hat uns dazu geführt. — Der Glaube im christlichen Sinne ist jedoch nicht erzwingbar; er ist subjektiv. Niemand kann durch Beweise ein Jünger Christi werden. Gottes Verkehr mit uns mufs jeder für sich erleben, wir können ihn uns nicht selbst verschaffen, Gott tut's uns an.

Natürlich aber ist's, diesen Verkehr Gottes mit uns zu erwidern und mit Gott zu verkehren. Das Gebet, das zu den Mitteln hierfür gehört — es ist nicht das einzige —, entspringt aus dem Glauben. Ist dieser da, so erfolgt in ihm die Zuwendung zu Gott. Luther sagt, »ein rechter Glaube ist nichts, denn eitel Gebet«. Ein Glaubensleben ist immer auch Gebetsleben.**) Der Gläubige ist in der Gebetsstimmung bei aller Arbeit und zu jeder Zeit. Die besondere Gebetsrede hebt sich daraus hervor. Sie setzt die freie Hingabe des Herzens an Gott voraus. Dann sieht und erkennt es Gottes Offenbarung und

*) S. W. Herrmann, Der Verkehr des Christen mit Gott. Stuttgart, Cotta.

**) S. Herrmann, S. 275 u. ff.

Liebe zu uns. Wir erfahren, dafs Offenbarung und Liebe Gottes uns lange umgaben, bevor wir daran dachten. Darum ist jedes Gebet im Grunde ein Dank- und Lobgebet. Beugen wir uns unter diese uns tatsächlich erwiesene göttliche Liebe, so beten wir im Geist und in der Wahrheit. Die gröfste Liebestat ist die Sendung Jesu Christi. Durch ihn kommen wir in die Kindesstellung zu Gott. — Entspringt das Gebet aus dem Glauben, so hebt sich dieser wiederum durch jenes; ein ruhender, toter Besitz kann er nicht bleiben. Durch das ihn befestigende und erweiternde Gebet wird er zur Tat. Das zeigt die menschliche Not. In ihr vermag der bisherige Glaubensumfang keine Hilfe zu bieten. Im Gebet, das sich an den lebendigen, allmächtigen und gegenwärtigen Gott wendet, erlangen wir die hierfür notwendige Hilfe. Der Betende beugt sich unter die segnende Hand Gottes. Der Trost kommt nicht aus unserem Gedankengange, sondern aus dem Vertrauen, das wir zu Gott haben, dafs er uns über unser Verstehen zu einem wunderbaren Lichte führt. Das Gebet mufs sich daher an die gegenwärtig vorliegenden Verhältnisse halten. Wir sollen vor Gott alles bringen. Nur so wird unser Gebet lebendig und wahrhaftig und nur so stellen wir in ihm Gott uns als unseren Retter und Helfer vor, dem wir uns getrost überlassen dürfen. Er schafft uns immer Entlastung. Wollen wir aber in unserem Gebet unter allen Umständen unseren Wunsch erreichen, so ist das kein Gebet im Namen Christi. Es geschieht dann in unserem Namen, und das ist überhaupt kein Gebet. Selbst bei stürmischer Bitte erfahren wir im rechten Gebet, dafs Gott allein die Lösung in der Hand hat, und durch ihn eine wunderbare Lust und Freude am Leben in uns entsteht.

Der Christ wird regelmäfsig beten. »Der Christen Handwerk ist das Gebet.« Je frischer der Gebetsbronnen bei anderen quillt, um so leichter beten wir selbst. Die beste Anleitung geben fromme Menschen, die Gottes Offenbarung tief in sich aufnahmen und im eigenen Gebet soviel Kraft und Liebe gewinnen, andere zum Gebete hinzuleiten. Fromme Eltern zeigen dies für die Familie und bevorzugte Geister, die in Kindeseinfalt (die Mutter Samuels), oder als rechte Vertreter der Wissenschaft (A. v. Humboldt, Athanasius Kircher, Newton), der Kunst (Dürer), hochsinniger Anschauung (Kaiser Wilhelm I.) Gott fanden, für das öffentliche Leben. Die Dichter (Luther, P. Gerhardt, E. M. Arndt, Spitta, Gerok), die in des höheren Herren Pflicht stehen, wirken am meisten, zumal die Form, in der sie es aussprechen, freudigen Widerhall in unserem Herzen findet. Wahrhaft grofse Geister finden zu allen Zeiten den lieben Gott. Nachdrücklich weist auf ihn die betende Gemeinde hin und zieht unwillkürlich das Herz zum Herrn aller Herren (die erste Christengemeinde). Das erhabenste Beispiel ist Jesus Christus, der Sohn Gottes, besonders in dem Vaterunser, dem hohenpriesterlichen Gebete und im Gebet in Gethsemane.

3. Die Hinneigung des Kindes zu dem Gebet. Wenn das natürliche Gebetsbedürfnis der erlösten und gläubigen Erwachsenen befriedigt wird, betet das Kind zufolge seines Nachahmungstriebes sehr früh mit. Es geschieht um so sicherer, je einfacher und natürlicher jenes Gebet ist. Schon das kleine Kind vermag dann gar bald ohne Abendgebet nicht einzuschlafen und ohne Mittagsgebet nicht zu essen. Das Gebet erfolgt zwar zunächst mechanisch, ohne dafs sein Inhalt begriffen wird. Trotzdem fühlt das Kind an der Sammlung, Ruhe und dem Ernste der Angehörigen, dafs es sich im Gebet um Wichtiges und Grofses handelt. Das Kind kommt wohl gelegentlich auch in Kreise, in denen das Gebet oder doch das treue, innige Gebet, nicht heimisch ist. Es fühlt dann bald, wie durch das Gebet die Umgebung offen, ehrlich, wahr, innerlich heiter und glücklich ist; sie ist recht, hoch und edel denkend und handelnd. Das zieht die kindliche Natur an; zu solchem Sinn sieht das Kind vertrauend empor. Er entspricht seiner Reinheit. Das von der guten und lieben Mutter nach Inhalt und Art übernommene Gebet wird dem heranwachsenden Menschen zum kostbarsten aller Vermächtnisse. — Dieses nachahmende Beten ist die Vorstufe des Betens aus innerem Drange.

Letzteres entsteht, wenn die schon genannten Religionsgrundlagen anfangen ihre eindrucksvolle Sprache auch zu dem verständiger werdenden Kinde zu reden. Kein

Lebensalter ist so empfänglich dafür wie das kindliche. Die Hilfsbedürftigkeit (praktische Grundlage) ist beim Kinde am gröſsten. Fast auf Schritt und Tritt ist es hilflos. Ohne Beistand geht's zu Grunde. Hilfesuchend hält es sich an die Eltern. Von ihnen ist's kein weiter Schritt zu Gott, der auch hilft, wenn die Eltern nicht mehr bei dem Kinde sein werden. — Der lebendige, sich unaufhörlich bewegende kindliche Geist, die Phantasie (ästhet. Grundl.), weist ebenfalls auf Gott. Hilfsbedürftigkeit und Phantasie charakterisieren das kindliche Alter. Die reiche Phantasie ergänzt Vorstellungen von wirklichen Gegenständen, schafft ungezählte unsinnliche Dinge und übersinnliche Wesen und bildet so religiöse Vorstellungen. Im kindlichen Träumen schmückt es die Erde in seiner Weise aus. Hinter dem Berge und dem Walde sucht es eine neue Welt. Darin liegt eine Hindeutung zu dem Überirdischen, daſs es sich ebenfalls in seiner Weise verschönt. Wieviel ist dem Kinde rätselhaft, wunderbar, geheimnisvoll! Allein auf sich angewiesen, kommt es zu keinem Ziele. Betend sucht es Anschluſs bei Gott. — Die Schönheit der Natur und ihr Wert für das Kind führen zu dem Denken (theoret. Grundl.). Im frühen Alter tritt es zurück. Bald flieſst es in die Phantasietätigkeit ein. Die Hilflosigkeit regt es ebenfalls an und auch die Einsicht, daſs sein ursprünglich egoistisches Wesen sich zu einem gesellschaftlichen umgestalten muſs.

Spürt so das Kind die Gewiſsheit des göttlichen Daseins und Wirkens, so empfindet es auch bald Gottes Liebe zu seiner Person. Daraus entsteht der Anschluſs an Gott.

Die Erwachsenen, denen das Heil des Kindes anvertraut ist und die einst wegen desselben zur Verantwortung gezogen werden sollen, haben die Verpflichtung, die Hinwendung zu Gott und zu dem Verkehr mit ihm zu befestigen. Für sie gilt das mahnende Wort: Lasset die Kindlein zu mir kommen. Eltern und Lehrer führen daher das Kind zu dem Leben des Herrn, lassen es anschauen und das Edle in ihm, besonders das Sorgen des Herrn um unser ewiges Heil, erkennen. Hilft Gott, daſs dem Kinde ein Verständnis des inneren Lebens Jesu aufgeht, so entzündet sich der Glaube, der zum Gebet, zum steten Verkehr mit Gott führt, selbst steter Verkehr ist. So kann das Kind seine Lebensbahn gehen. Bleibt's in dem Sinn, dann erfüllt es seine Lebensaufgabe und findet sein Ziel.

Daſs wir Erwachsene das Kind zu Gott führen, dazu mahnt auch die Eigenschaft des kindlichen Geistes. Niemals im Leben läſst sich eine so tief gehende Wirkung erzielen wie in der Jugend. Aufnahmefähig, empfänglich, frisch nimmt das Kind die Eindrücke auf, behält sie, ruft sie wach, verschmilzt sie mit gleichen, reiht sie an an ähnliche oder entgegengesetzte und macht sie zum natürlichen, unverlierbaren Eigentume. Alle späteren Wahrnehmungen gehen zu den entstandenen ersten Vorstellungen zurück, richten sich nach ihnen, werden von ihnen angezogen und verschmelzen mit ihnen, oder sie werden zurückgewiesen. Die religiösen gehören zu den grundlegenden und üben auf die später kommenden ihren Einfluſs. Durch den steten, sich gleich bleibenden Ablauf der Vorstellungen entstehen feste Verbindungen, bildet sich eine geschlossene Organisation des Geistes mit stets leicht und sicher gangbaren Bahnen. Mit der Zeit gibt das Kind unter den sich einstellenden Gefühlen denen den Vorzug, die anhaltendes Wohlgefühl bringen. Dieses Streben wird von den Eltern bewuſst und unbewuſst gefördert. Daher entstehen früh die sittlichen Grundlagen, wenn auch nur nach rein gefühlsmäſsiger Weise. Die sittlichen Gefühle aber haften und geben durchweg eine gute Richtschnur bis zu der Zeit, die feste Grund- und Lehrsätze findet, welche die Stützen des Gemütslebens werden. Bei Vergehen stellt sich Reue ein. Der Heranwachsende will sie meiden. Bei genügendem geistigen Fortschritt wählt und entscheidet er sich, wenn zwei oder mehr Vorstellungsgruppen in ihm um die Herrschaft streiten, nach seinen ersten grundlegenden Anfängen. Dabei muſs es seine geistige Ruhe bewahren können. Ruhige Erwägung regen in unklaren Fällen beim Kinde die Frage an, wie würden sich jetzt Vater und Mutter entscheiden? So entstehen Normen für den Willen, die zu sittlichen Musterbildern führen. Lebt der Mensch darnach, so legt er den Grund

zur Gewissensbildung. Das Gewissen ist im kindlichen Alter, wie im Menschengeschlecht überhaupt, nicht eine unter allen Zeiten und Verhältnissen gewisse Norm, aber beim Kinde insofern sicherer, als es bei Verstöfsen gegen seine Stimme die Entschuldigungsgründe der Erwachsenen nicht zu finden weifs. Es bildet sich in der Grundlage früh, mufs es aber auch, da alles nicht Lehrbare, sondern alles aus der menschlichen Seele selbst Erzeugte, etwa bis zum siebenten Lebensjahre entstanden sein mufs. »Kein Geschöpf, fliegende und kletternde ausgenommen, blickt soviel aufwärts wie das Kind« (Sigismund in »Kind und Welt«). Jean Paul sagt, das Kind ist aus Gott geboren und vom Himmel hernieder gekommen. Natürlich ist daher auch seine Verbindung mit Gott im Gebete. — Das betende Kind ist zugleich ein Beleg dafür, dafs auch der einfache, natürliche und ungelehrte Mensch ein frommer, gottergebener Beter sein kann.

4. Mittel und Gelegenheiten zur Förderung des Gebetslebens in der Schule. Die Erziehungsschule würde ihre wesentliche und vornehmste Aufgabe nicht erfüllen, wenn sie zu dem Beten nicht anleitete. Sie hat die Schüler zu Gott zu führen durch Lehre, Schulzucht, -leben, die ganze Schularbeit. Alles rechte Wissen und Können soll unbestritten seinen Wert behalten, aber Gott ins Herz gepflanzt, den steten Verkehr durch das Gebet mit ihm zur Lebensnotwendigkeit gemacht zu haben, ist unvergleichlich mehr und das Höchste, was ihr zu leisten möglich ist. Der Volksschule kann dies im ganzen Umfange nicht gelingen, da sie in der kurzen ihr zugemessenen Zeit die hierfür notwendige Lebenserfahrung nicht zu bieten vermag. Aber einen recht guten Grund kann sie legen. Sie tut's zuerst und am nachhaltigsten durch alle Zweige des Religionsunterrichtes. Das dritte Hauptstück, die Lehre vom Gebet, ist besonders wertvoll. Der Abschnitt wurde dem Katechismus eingefügt, damit er zu dem Gebet im Geist und in der Wahrheit anleite. Dazu sind weite Belehrungen über das Gebet und dogmatische Erörterungen nicht nötig, sie entfernen von der Hauptsache. Das Gottesgebot, zu beten, mufs sodann vom Schüler als ein Vorrecht erkannt werden. Welcher Segen kommt von der Erläuterung der Gesangbuchslieder, besonders dann, wenn es gelingt, die Schüler in die Stimmung einzuführen, aus der das Lied geboren wurde! Der schlichte, fromme Gesang des Liedes, auch des frommen Volksliedes, wirkt ebenfalls nachhaltend. Vielfach sind guter Gesang und gutes Aufsagen von Gedichten mit Gebetscharakter Gebete. — Dem Religionsunterrichte dient die Geschichte, besonders die Kirchengeschichte, die Personen nach ihren Erwägungen, Absichten, Arbeiten, Erfolgen vorführt und durch einen in Gedanken erzeugten Umgang mit ihnen den Schüler so innig an sie kettet, dafs er mit ihnen lebt, hofft und betet. Siehe Otto d. Gr. vor dem Kampf mit seinem Bruder Heinrich, den betenden Luther im Kloster und auf der Coburg, P. Gerhardt in seinem »Befiehl du deine Wege«, den alten Fritz zur Friedensfeier, Wilhelm I. am Grabe der Mutter. Das den Gesinnungsunterricht stützende Deutsche bietet ebenfalls Hilfen in geeigneten Lesestücken (D. Dieb v. Reinick, Macht des Gebets nach den »Fliegenden Blättern aus dem Rauhen Hause«, Wie schön leuchtet der Morgenstern von Ahlfeld, Der Gesang über den Wassern a. d. Jugendzeitung, Drei Tage und zwei Lieder v. Horn, Das Abendgebet v. Schmid u. v. a.) und frommen Liedern (Alles mit Gott von Hohlfeldt, Des Schäfers Sonntagslied und Das Lied der Armen von Uhland, Die alte Waschfrau von Chamisso, Der Choral von Leuthen v. Besser u. v. a.). Die Literaturkunde, die in der Volksschule im kleinsten Umfange erscheint, regt vielfach an, z. B. durch den Hinweis, dafs Herder im späteren Leben sich gern der Gebete und Lieder des Vaterhauses erinnerte und sie mit Andacht wiederholte. Herders und Schillers Mutter waren rechte Beterinnen; ihr Einflufs wirkte im ganzen Leben. Zur Lehre tritt in der Schulzucht die Übung. Jeder Schultag wird mit Gebet oder einem das Gebet ersetzenden Gesange eines Gesangbuchsverses oder frommen Volksliedes begonnen und geschlossen. Dafs das Gebet eine besonders wichtige Handlung ist, zeigt sich auch im äufserlichen Verhalten der Schüler; es wird in der Schule nur stehend, mit gefalteten Händen und geneigtem Haupte gebetet. Dazu kommt die besondere Schul-

feier. S. d. Art. Mit ihr verwandt ist der Gottesdienst, an dem gröfsere Schüler teilnehmen. Der Sonntag, als eigentlicher Gebetstag, ist schulfrei. Die Schule hat aber zur rechten Sonntagsfeier anzuleiten und zu gewöhnen (Sonntag Rogate, das 3. Gebot, Erklärung der Liturgie). Das Gebet in der Schule mufs für das Schulleben und den Schulton etwas Notwendiges und Unentbehrliches sein und unwillkürlich aus ihnen hervorgehen. Die Schule kann nicht meinen, mit dem Gebete ihre Pflicht gegen Gott erfüllt zu haben. Dann träte das Gebet in einen Gegensatz zur Schularbeit, es wäre unwahr, heuchlerisch. In der Schularbeit wird man nicht immer und stets von Gott reden, aber am Ernste, der Gewissenhaftigkeit, am Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer und am Verhalten der Schüler und der Lehrer zueinander wird man erkennen, inwieweit die Schule eine geheiligte Gemeinschaft, ein Bethaus, und das Gebet als kindlich frommer Aufblick zu Gott ungekünstelt und natürlich ist.

5. Das Schulgebet und das Gebet der Schule. Wie die Schule zu dem Gebete überhaupt führt, so führt sie auch zu seiner Form. Der gleichmäfsige und stille Verlauf des Schullebens leitet zum Bitt- und Dankgebet. Die Form des Gebetsausdrucks ist durch Kindergebete, -reime, Sprüche, Strophen von Gesangbuchliedern, Psalmen und anderen Schriftabschnitten gegeben; sie wird je nach Bedürfnis auch frei gefunden. Schulgebete enthält der Katechismus, darunter auch Luthers herrliches »Das walte Gott« und das Gebet des Herrn. Auch Reime des Lesebuchs sind öfters wohl geeignet. Sodann bieten Gebetssammlungen reiche Auswahl (s. Literatur). In früher Zeit war beten gleichbedeutend mit aufsagen und daher wurde der Katechismus »gebetet«. Luther betete ohne Unterbrechung den ganzen Katechismus. Eine schöne Sitte ist's, wenn heute beim Hersagen des Vaterunsers alle Schüler sich erheben und, die Hände gefaltet, mit beten. An Anfangs- und Schlufsgebeten haben wir keinen Mangel. Der Ausdruck des Gebets wird gelehrt; richtig ist er bei voller innerer Anteilnahme. Fortgeschrittene Schüler beten gern Schriftabschnitte. Aus den Psalmen z. B. können gewählt werden 1, 5, 23, 28, 37, 3—7 a, 46, 84, 90, 1—6, 10, 12—17, 91, 96, 100, 103, 119, 1—12, 91—94, 105—108, 121, 130, 139, 1—12, 23 und 24. Die Gebete sind dem Lehrplane an geeigneter Stelle eingefügt, treten also nach und nach auf. Bei Schüleraufnahmen kann man die betrübende Erfahrung machen, dafs die Kinder in vielen Häusern schlechte Gebetsanleitung haben. Freilich ist's ja heute auch manchen Eltern, die um des Verdienstes willen nur nachts zu Hause sind, kaum möglich, die Kinder beten zu lehren. Einzelne Gebetchen aber bringen die Kinder immer mit zur Schule, z. B. Ich bin klein —, Lieber Gott, mach' —. Sie werden mit der Zeit allen Schülern erklärt und eingeprägt. Nach der Versetzung zu Ostern sind die früher gelernten zu wiederholen und im Laufe des neuen Schuljahrs zu vermehren, in den beiden ersten um 3—4 und in den späteren Jahren jährlich um 5—6. In den ersten Schuljahren kann für jeden Wochentag ein Gebet bestimmt oder vor Beginn der Morgenandacht, die auf den folgenden (Religions-) Unterricht hinweist, vom Lehrer so angedeutet werden, dafs es der Schüler erkennt und spricht. Das Gebet soll aber nach freiem Antriebe von selbst kommen, und der Schüler soll anfangen, sich zu gewöhnen, durch dasselbe seine Stellung zu Gott darzutun. Daher ist es in der Oberklasse, wenigstens vor der Konfirmation, vom Schüler frei zu wählen aus den eingeprägten Gebeten, Liedabschnitten, Sprüchen, sonst im Unterricht gelesenen Gebeten oder Schriftstellen. Die nicht eingeprägten werden gelesen. Man wird dabei die Erfahrung machen, dafs für einzelne Gebete die Schüler stets eine gewisse Zuneigung zeigen und sie immer wieder gebrauchen. Sie werden mit der gröfsten inneren Anteilnahme gesprochen. Gebete mit eigenen Worten vor der Klasse zu sprechen, wird man dem Volksschüler kaum zumuten dürfen. Er ist zu wenig gesammelt, um geeignete Gedanken zu finden und sie in der rechten Weise vorzubringen. Gebetsstimmung ist nicht aufs Wort zu erzeugen. Die Scheu, vor Mitschülern und dem Lehrer frei zu beten, ist zu grofs. Bei Zwang aber entsteht heuchlerisches, unwahres Wesen. Spener und Francke gingen im gut gemeinten Eifer zu weit, als sie freie Gebete,

und noch dazu über vorgeschriebene Texte beim Schulanfang und im Unterrichte forderten. Der Schüler aber soll angeleitet werden, alles, was ihn bewegt, Gott vorzutragen. Das Gebet nach eigener Weise ist bei bestimmter Lebensreife am natürlichsten. Aber gewisse Gebetsformeln müssen eingeprägt werden. Sie sind Beispiele und Aushilfen, letzteres dann, wenn für ein freies Gebet Hindernisse, die eintreten können, vorhanden sind. — Luthers »Das walte Gott« usw. wird stets an bevorzugter Stelle stehen. Das höchste Gebet ist das Vaterunser. Von alters her ist's ein Heiligtum der Gemeinde und des Hauses. Nur die Getauften durften es beten (zu Cyprians Zeit), die Neugetauften zum ersten Male vor der versammelten Gemeinde (Arcandisciplin). Mit dem Glauben wurde es von jedem Christen verlangt (Kapitul. Karls d. Gr.). Wer es nicht beten konnte, durfte nicht Taufzeuge werden. In der Schule muſs sich diese hervorragende Stellung noch zeigen durch seine Besprechung, Behandlung und Einprägung. Das alles soll nicht zu früh geschehen. Es bleibt sonst »der gröſste Märtyrer«. In welcher furchtbaren Form es erscheinen kann, zeigt Rosegger. S. aber auch von Rosegger: Mein Himmelreich! Das Unservater sollte nur zu besonderen Gelegenheiten, nie aber als Anhängsel zu jeder Andacht, gesprochen werden. Auch das Amen will beachtet sein. Es veranlaſst einen Rückblick auf das ganze Gebet, eine Steigerung desselben bis zum Ende und ihm entspricht in unserer Sprache am besten »Das walte Gott!«

Soll der Schüler das Gebet lieb haben und lieb behalten, so muſs bei ihm auf Interesse, zuerst also auf möglichst weitgehendes Verständnis hingearbeitet werden. Das erste gewohnheitsmäſsige Beten muſs zu einem Beten aus Herzensbedürfnis werden. Gebete sind vorsichtig, an den geeignetsten Stellen, mit rechter innerer Wärme zu lehren. Nicht nur der Religionsunterricht, der hier zuerst in Frage kommt, ist daher einfach, natürlich, ohne Überstürzung und mit ganzer Hingabe zu erteilen, sondern aller Unterricht muſs das volle Interesse des Schülers haben und ihn zur Selbstüberlegung, zu dem Selbstdenken, zur gröſsten Selbsttätigkeit anspornen (s. Aufgabe). Werden dem Schüler in rechter Weise die Sinne geöffnet, daſs er überlegend, denkend seine Schularbeit, die Umgebung, die Natur und das Leben beobachten lernt, dann ist auch die Gebetserziehung in rechte Bahnen geleitet. — Die Anschaulichkeit, das Beispiel, sind hier wiederum die besten Lehr- und Erziehungsmittel. Schon darum muſs der Lehrer selbst beten. Er muſs es auch tun, weil er in Ergänzung der theoretischen Lehre seine Stellung gegen Gott praktisch zu betätigen hat, zur Theorie muſs das Beispiel, zur Lehre das Handeln kommen. Zudem ist's ihm von allein Bedürfnis, Hilfe erbittend und ihm Dank sagend, sich Gott zu nahen. Der Schüler hat weiter ein Recht, eine Auskunft über die Stellung seines Lehrers zu Gott zu erhalten, und sollte es auch dem gewissenhaften und sorgsamen Lehrer nie beikommen, seine Schülerschar betend dem lieben Gott zu übergeben? Der Schüler ist dem Lehrer von Gott anvertraut, und Gott wird uns wegen der Erfüllung unserer Pflicht zur Rechenschaft ziehen. Wer bürgt dafür, daſs nicht bei aller treuen Lehrerarbeit das fromme Lehrergebet dem Schüler der gröſste Schatz ist? Das kostbarste Vermächtnis der Mutter, die Gebetsübermittlung an die Kinder, erhält eine Stütze durch den Lehrer, und wo jenes armen, beklagenswerten Kindern fehlen sollte, erhalten sie es vom Lehrer. Seine Gebetsweise überträgt sich auf die Schüler und dankend gedenken sie wohl an die fröhliche und fromme Schulzeit zurück. Der Lehrer soll auch aus dem Grunde beten, weil bei aller guten Gewöhnung, sorgsamen Anleitung und rechten Überwachung doch Gefahren fürs Kind entstehen können, wenn es in der Schule allein betet. Das Beten kann dann erscheinen als etwas Mechanisches und Gewohnheitsmäſsiges ohne Bedeutung, wobei der Schüler gedankenlos sein oder an etwas anderes, auch Unrechtes, denken kann. Das hohe und groſse Vorrecht des Menschen, beten zu dürfen, wird dann gering oder gar nicht geachtet, und die aus der Jugend stammende Miſsachtung kann sich später übertragen auf Kirche, Religion und Bibel. Auch das Kind hat ein Empfinden dafür, daſs das Innerste und Heiligste sich am

freisten und weitesten offenbart im stillen Kämmerlein beim Alleinsein mit Gott. Für den Lehrer gibt's in den Schulfeiern (gemeinsamen Andachten, Aufnahme und Entlassung, Feier vaterländischer und kirchlicher Gedenktage, Trauerfeier für Verstorbene — Lehrer, Schüler, der Schule sonst nahe stehender Personen), bei tief in das Schulleben einschneidenden Vorkommnissen usw. ungesucht tausend Gelegenheiten auch vor den Schülern mit Gott zu verkehren. Auch an gewöhnlichen Schultagen wird's ihn öfters drängen, selbst das Schulgebet zu sprechen. Es ist freilich nicht jedermanns Sache seine Herzensstellung zu Gott zu offenbaren. Im Kämmerlein reiht sich leicht Wort an Wort. Aber Lehrer und Schüler sind sich ja nicht fremd, stehen vielfach in einem ähnlichen Verhältnis wie die Glieder einer Familie. Unvorbereitet wird das Lehrergebet nur in plötzlich auftretenden und ergreifenden Fällen gelingen. Aber auch das in der Stille erwogene Gebet kann anstofsen, kann eingelernt klingen und widernatürlich wirken. Man soll hier bei älteren, frommen Lehrern in die Schule gehen. Kann der Lehrer nicht frei sprechen, so mag er ablesen — fromme Beter aller Zeiten geben Beispiele (s. Palmiés Schulandachten). Auch ein Kindergebet in kindlicher Einfalt vom Lehrer gesprochen, ist wirkungsvoll. Das Gebet des Lehrers mit eigenen Worten enthält das, was dessen Herz im Hinblick auf die Schüler bewegt. Hier nicht lehren, nicht seine reiche Liebe zu der anbefohlenen Schar veröffentlichen wollen. Der betende Lehrer ist der Mund der Kinder Gott gegenüber und spricht deren Gedanken aus. Daher auch im Hinblick aufs Gebet sich einleben in kindlichen Sinn und Geist. Beim guten Willen wird's gelingen. Besonderer teuerer und heiliger Versicherungen seitens des Lehrers braucht's nicht, das Kind kennt seinen Lehrer, seine Stellung zu Gott und zu den Schülern genau; Kinder urteilen scharf.

Nimmt der Schüler die rechte Anleitung mit aus der Schule, so betet er zu Hause — Morgen-, Abend-, Tischgebet, in der Kirche, auch beim Eintritt in sie und wenn er sie verläſst, bei kirchlichen, feierlichen Handlungen, Beerdigungen, Trauungen, wenn er in der Wohnung zur Zeit der Segensausteilung in der Kirche die Glocken anschlagen hört — und wer will alle die Zeiten und Stunden kennen, in denen der Mensch als Kind und Erwachsener zum Gebet gemahnt wird und sich in demselben an seinen Gott hält? Manch schöner alter Brauch sollte den Schülern gesagt werden: zu beten, wenn der Weg am Gotteshause vorüber führt, wenn man einem Leichenzuge begegnet, wenn man an einem Grabe steht (Ein Muttergrab, ein heilig Grab —!), wenn man im Freien den Glockenruf vernimmt, der Gesang der Gemeinde das Ohr erreicht. Die alten Gebetsgebräuche sollen den Kindern nach ihrem Herkommen, ihrer geschichtlichen Bedeutung und ihrem Werte überhaupt bekannt werden. Ist und bleibt die Herzensstellung des Betenden zu Gott immer die Hauptsache, so sind jene doch wohl auch eine feine äuſserliche Zucht. Das Gebet wurde stehend, kniend, hingestreckt und mit geneigtem Haupte gesprochen. Ersteres geschah in der Osterzeit zum Gedenken des Auferstandenen; sonst kniete die Gemeinde. Das Hinstrecken geschah in groſser Herzensangst. Mit geneigtem Haupte empfing die Gemeinde den Segen. Das Falten der Hände bedeutet innere Sammlung, ein Hingeben, Gebundensein an Gott. Ursprünglich ist es die Gebärde des Kriegsgefangenen, der sich dem Sieger auf Gnade und Ungnade ergibt. Die erhobenen Hände wiesen auf die Erhebung des Herzens und das Erflehen hoher, himmlischer Güter. Die auf die Brust gelegten Hände wollen andeuten, daſs das harte Herz erweichen und ein Abscheu vor der Sünde entstehen soll. Die Sitte, durch die beiderseits erhobenen Hände an den Gekreuzigten zu erinnern, schwand als theatralische Stellung bald. — Der von Knaben und Männern im Gotteshause und im Freien beim Beten abgenommene Hut will sagen nach der einen Annahme, der Betende erscheint vor Gott, seinem Herrn, als Sklave mit entblöſstem Haupte — der Hut galt als Zeichen der Freiheit — und nach der andern, wohl richtigeren Ansicht, daſs er als Kind mit entblöſstem Haupte ehrerbietig zum himmlischen Vater tritt. Das Bedecken des Gesichts mit dem Hute erinnert an Moses und Elias, die beim Vorübergehen Gottes das Gesicht verhüllten; heute ist es ein Zeichen, daſs alles Störende

fern gehalten werden soll. — Das »stille Vaterunser« vor und nach dem Gottesdienste, bei Beerdigungen und sonstigen feierlichen und kirchlichen Handlungen will entweder eine Vorbereitung zur Feier oder ein Dank für die Gaben derselben sein. — Gröſsere Schüler nehmen dankbar und aufmerksam die Belehrung an; eine tote Form bekommt Leben.

6. Gebetswirkung. Wenn die Schule ihre Pflicht recht erfüllt, so wird der göttliche Beistand nicht fehlen und unser Schüler Zeit seines Lebens mit dem Gebete bis hin zum Sterben gehen. Er weiſs: beten kann jedermann, arm, reich, jung, alt, gelehrt, ungelehrt, auch zu jeder Zeit, in Glück und Leid. Das Gebet bleibt ihm ein sicherer, immer zuverlässiger Schatz, der ihm nicht, wie äuſseres Gut, zu nehmen ist. — Von den ersten an Gott anstreifenden Gebetsanfängen bis zu den frommen Betern, die sich im Gebet zu Gott hindurch gerungen und versunken wie Hanna, nicht sehen, was um sie her vorgeht, oder wie Luther stundenlang die Hauptstücke, das Vaterunser, Bibelabschnitte und mit eigenen Worten beten, daſs Zusehenden und Zuhörenden das Herz gar mächtig brannte, ist's freilich weit. Aber auch dem Volksschüler den rechten Grund hierfür zu legen ist möglich.

Das Kind betet für sich und andere. Es sammelt sich im Gebet, richtet seine Gedanken auf Gott, Unrechtes wird zurückgedrängt und Gutes und Frommes wach gerufen. Durch öfteres Beten befestigt sich das im Bewuſstsein, es wird in Kraft und Wirkung stärker, überstrahlt den sonstigen Geistesinhalt und nötigt ihn, sich nach ihm zu richten. Die Gesinnung des Kindes wendet sich zum Guten. Darnach richtet sich das Handeln. Das Kind ist gegen sich streng, drückt widerwillige Gedanken nieder, gegen Mitmenschen ist's nachsichtig, an sich stellt es hohe Anforderungen und schärft sein Gewissen, Kraft, die Kluft zwischen seinem, dem Guten zustrebenden Wollen und des so weit dahinterbleibenden Tuns zu überbrücken, sucht es im Gebet. Es weiſs, wieviel Unrecht es unbewuſst tut und wieviel Gutes zu tun es unterläſst. Es gewöhnt sich, alles mit einem »Wills Gott!«, einem Aufblick zu Gott, einem Gebete anzufangen, wie es heute der fromme Landmann noch vielfach tut. Wieviel ist gewonnen, wenn es überhaupt nichts unternimmt, zu dem es nicht den Segen des Himmels zu erflehen den Mut hat! In den schwachen Stunden der Versuchung ist das Gebet der beste Schutz. Das Kind blickt wohl auf Jesum, der den Versucher im Gebet überwand, so daſs Engel zu ihm traten und ihm dienten. Sofern dem Kinde das Gebet lieb bleibt, schreitet es auf der Bahn fort, erkämpft und erbetet sich die göttliche Nähe und ihren Segen. Der Umgang mit Gott macht aufmerksam auf seine Liebe. Das Kind preist Gott aus der Natur, der Geschichte der Völker, der einzelnen und seiner selbst und aus des uns Christen besonders gegebenen Offenbarung. Gesangbuch und Bibel werden ihm lieb. Das Kind sieht ein, wie es liebevoll von Gott geführt ist und beglückt übergibt es sich ihm. Dein Wille geschehe wird der Grundton auch seines Gebets. Es erkämpft sich wohl das Gottvertrauen, das einzige rechte Ziel der Menschen auf Erden. Es weiſs, wenn es das Erbetene nicht erlangte, so doch die Kraft, das Bedrängende zu überwinden. So entsteht im Gebet mit der Gewiſsheit des göttlichen Beistandes eine demütige, d. i. freudige, Ergebung in Gottes Willen. Beispiele stärken das Kind — Haydn pries die Stärkung, die er im Gebet empfing, das er bei Ermattung und Miſsmut in seiner Hauskapelle verrichtete. Das Gebet lenkt nicht ab von der Berufsarbeit und der Lebensaufgabe. Die gröſsten Beter waren die tatkräftigsten Menschen (Jesaia, Paulus, Luther). Im Leiden gibt das Gebet Kraft, Verirrte bringt es auf den rechten Weg. Im Gebet erscheint das Zeitliche dem Ewigen gegenüber klein, unbedeutend. Das Gewicht der eigenen Handlungen wird vermindert, Sorgen schwinden und eine höhere Ordnung der Dinge wird gefühlt, bei welcher dereinst nicht nach Taten, sondern dem Glauben, zu dem das Gebet führt und von dem es Zeugnis gibt, gefragt wird. Das Gebet befreit, erhebt. Luther sagt vom Gebetssegen: Das Gebet tut groſse Wunder: Es hat zu unserer Zeit drei Tote auferweckt, mich, der ich bin todkrank gelegen, meine Hausfrau Käthe, die auch todkrank war, und Mag. Ph. Melanchthon, welcher 1540 zu Weimar

todkrank lag, welchen wir lebendig beteten, da er sonst ohne das gestorben wäre.

Das Kind betet auch für andere, für Vater, Mutter und alle Angehörige; für Gute und Böse. Der Gebetssegen kommt allen zu gute. Luther hörte, als er mit Melanchthon wegen des Fortgangs der Reformation einmal in grofser Sorge und Verzagtheit war, zufällig, wie eine Mutter mit ihren Kindern für ihn und Melanchthon betete. Er eilte zu diesem und rief ihm freudig zu: Habe guten Mut, die Kinder beten für uns! Ein andermal sagt er: Der Kinder Gebet ist gut, denn sie haben noch eine reine Stimme; sie haben auch noch keine Widersacher. — Vor aller Welt wird der Schutz und Segen, den das Gebet gibt, erkannt, eine heilige Scheu entsteht vor dem frommen Beter. Darum sagten auch die Waldbacher, wenn sie in F. Oberlins Gebetstübchen Licht erblickten: Seid stille, unser Vater betet für uns!

Literatur: S. Text! Aufserdem: Luthers Grofser Katechismus, Das Vater unser. — Comenius, Gr. Unterrichtslehre, 24. Kap., § 25, XVI. — A. H. Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht, wie Kinder zur wahren Gottseligkeit ..., Ausg. v. Richter, I, XIII, S. 72 u. f. Dazu Beilage: Über die Anführung des Kindes zum Gebet, S. 125 u. f., V. Beilage, § 129, S. 139; Schulordnungen, I. Die erste Frühstunde, § 1 u. f., Die dritte Frühstunde, §§ V u. VI, die erste und dritte Nachmittagsstunde, § 1, § VIII. S. auch dessen sonstige Bestimmungen und Schriften, z. B. Erinnerung an Stud. d. Theol., dies. Ausg. S. 602, 610, 612, ferner: Anfang d. Selbstbiographie, den Briefwechsel mit Spener. Niemeyers Grunds. d. Erziehung, Über das früheste Erwachen und die erste Bildung moral. u. rel. Gefühle ..., Ausg. von Rein, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), S. 341. — Pestalozzi, Abendst. eines Einsiedlers, Ausg. v. Mann, ebenda, 3. Bd., S. 7 u. f.; ferner: Etwas über Religion, 3. Bd., S. 55 u. f.; Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 13. u. 14. Brief. — Jean Paul, Levana, § 38, Ausg. v. Lange, ebenda, S. 63. — E. M. Arndt, Fragmente über Menschenbildung. Ebenda. — Dinter, Es liegt viel daran, dafs das Gebet beachtet und benutzt werde, Ausg. v. Wilhelm, Neustadt (Orla), Wagner, Kleine Reden, 2. Bd., S. 111; s. auch dies. Ausg.: Katechet. Werke, 2. Bd., S. 229 u. f. (zur Anregung für den Lehrer, nicht methodisch), Pädagog. Werke, 3. Bd., S. 1 u. f. — Schweitzer, Methodik, 1833, S. 281 ff, Alt, Der christl. Gottesdienst. — Kraufs, Lehrb. d. Prakt. Theol. 2. Bd., S. 113 ff. u. a. a. O. — Diesterweg, Rhein. Blätter, 1. Bd., S. 41 u. f. — Palmer, Evangel. Katechetik. Stuttgart, 4. Aufl., S. 525 u. f. — Ders., Art. Gebet in Schmids Encykl. — Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. Leipzig, 7. Aufl., 1. Bd., S. 135, 2. Bd., S. 410. — Prinzing, Das Gebet in der Schule. — v. Zezschwitz, Der Katechismus, S. 135 u. f., S. 465 u. f. — Kehr, Praxis der Volksschule. Gotha, 7. Aufl., S. 156. — Kahle, Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung. Breslau, 4. Aufl., S. 220 u. 314 u. f. — Stoy, Encyklopädie, S. 99. — Ziller-Bergner, Materialien. Dresden, S. 141 u. f., 269, 270, 273, 21, 66, 99, 52. — Frick, Lehrproben. Heft 15, S. 112 u. f. — Ders., Richtlinien in der Kirchl. Monatsschrift II, S. 815. — Riecke, Erziehungslehre. 4. Aufl., S. 232. Schöppa in Kehrs Päd. Blätter, 1889, S. 406. — Rabe, Das Gebet in der Erziehungsschule in Justs Praxis der Erziehungsschule. IV. Bd., S. 119 u. f. Hermann in Dörpfelds Evangelischem Schulbl. 1889, S. 121. Rinneberg in der Zeitschr. f. den evangel. Religionsunterricht. 3. Bd., S. 155. Päd. Blätter v. Muthesius, 1898, S. 394. — Just, Praxis der Erziehungsschule 1895, Heft V. Vergl. auch Grosse, Über Schulandachten in Rein-Klährs Päd. Stud. 1894, S. 195 u. 1895, S. 25 und die da angegebene reiche Literatur und den Art. Andacht nebst Literaturverzeichnis. Schreiber im Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Pädag. 1902, S. 279. Herbarts Gebete für die Steigerschen Knaben. — Dinter. Päd. W. 3. Bd., S. 1 u. f. — Dieffenbach, Kl. Agende f. Lehrer. Gotha. — Ders., Kleine Schulagende, ebenda. — Preu, Herzen in d. Höhe. Erlangen. — Graupner, Das betende Schulkind. — Kuntze, 150 Schulgebete. Rostock. — Giese, Schulgebete. Erfurt. — Knauth, 80 kurze und schlichte Gebete. Osterwieck (Harz). Gebete und Lieder für Kinder. Calw u. Stuttgart. — A. W. Müller, Gebete und unsichtbare Kirche. Halle. — Löhe, Samenkörner. Gebete zum Gebr. in Mittelschulen. Schweinfurt. — Ballin, Schulgebete. Forst i. L. Schulgebete, Jena. — Christinger, Neuer Jugendpsalter. Davos. Ferner: Gebete von Augustin, Cyprian, Basilius, Hieronymus, Tauler, Luther, Starck, Francke, Krummacher, Arnd, Ahlfeld, Palmiés Schul-Agende u. a.

Jena. H. Winzer.

Schulgeld

1. Das Schulgeld in den Volksschulen.

a) Preufsen. In der Verordnung vom 28. September 1717, die in Preufsen den Schulzwang einführt, ist auch das Schulgeld festgelegt worden. Die Eltern sollen ihre Kinder »gegen Zwey Dreyer Wochentlicher Schuel-Geld von einem jeden Kinde« in die Schule schicken. Die Principia regulativa vom 1. August 1736 bestimmen

unter 9.) »Jedes Schulkind a. 5 bis 12 Jahren incl. giebt ihm (dem Schulmeister) jährlich, es gehe zur Schule oder nicht, 15 gr. prſs oder 4 ggr.« Weitere Schulgeldbestimmungen schlieſsen sich an. Das General-Landschulreglement Friedrichs des Groſsen 1763 bestimmt: »Was das Schul-Geld betrift, so soll für jedes Kind bis es zum Lesen gebracht wird im Winter Sechs Pfennige, wenn es aber zum Lesen gekommen, Neun Pfennige, und wenn es schreibet und rechnet, Ein Groschen wöchentlich gegeben werden. In den Sommer-Monaten dagegen wird nur Zwei Dritttheil von diesem angesetzten Schul-Gelde gerechnet. Ist etwa an ein oder dem anderen Orte ein mehreres an Schul-Geld zum Besten der Schulmeister eingeführet, so hat es dabey auch ins künftige sein Bewenden.« Dagegen bestimmt das Allgemeine Landrecht (1794) in Teil II Titel 12 § 31: »Die Beiträge (zur Unterhaltung der Lehrer) müssen unter die Hausväter nach Verhältnis ihrer Besitzungen und Nahrungen billig verteilt werden.« § 32: »Gegen Erlegung dieser Beiträge sind alsdann die Kinder der Kontribuenten von Entrichtung des Schulgeldes für immer frei.« Es war also nur die Beibehaltung des Schulgeldes für auswärtige Schüler beabsichtigt. Tatsächlich wurde aber das Schulgeld nur in wenigen Gemeinden abgeschafft. Daran änderte sogar die Verfassung (1850) nichts, in der die Bestimmmung (Art. 25): »In der öffentlichen Volksschule wird der Unterricht unentgeltlich erteilt,« das Schulgeld ausschlieſst. Den Grund für diese in Preuſsen doppelt auffällige Erscheinung haben wir in erster Linie in dem Verhalten der Bezirksregierungen und der Zentralinstanz zu erblicken, die nur selten energische Anstrengungen gemacht haben, die gedachten Bestimmungen durchzuführen, vielmehr offen für Beibehaltung des Schulgeldes eingetreten sind. So heiſst es z. B. in einem Ministerialerlaſs vom 6. März 1852: »Nach den bestehenden Verhältnissen bildet das Schulgeld eines der naturgemäſsesten Emolumente der Lehrerbesoldungen und verdient daher im Interesse der Lehrer, wo entscheidende lokale Verhältnisse nicht entgegenstehen, die sorgfältigste Konservierung.« Besonders eingehend werden die Gründe für die Beibehaltung des Schulgeldes in einem Bericht einer Bezirksregierung vom Jahre 1861 dargelegt. Da diese Gründe auch heute noch vielfach angeführt werden, so hebe ich die markantesten Stellen aus dem Gutachten heraus. Der Bericht wendet sich aus »sittlichen, rechtlichen, technischen und finanziellen Gründen« gegen die Aufhebung des Schulgeldes. Er bezeichnet es zunächst als eine »Pflicht der Eltern und deren Vertreter, für die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen«, und findet sich mit dem staatlichen Schulzwang und dessen materiellen Konsequenzen dann durch folgende Ausführungen ab:

»Der Staat fordert von jedem seiner Angehörigen ein gewisses Maſs von Kenntnissen und Fertigkeiten. Er muſs ihm daher Gelegenheit bieten, sich dieselben zu erwerben, Anstalt schaffen, Mittel darreichen, um zu dem Grade der Bildung, den er fordert, zu gelangen. Er muſs dafür sorgen, daſs Schulen und Lehrer da sind, welche das leisten, was er für Aufgabe der allgemeinen Volksbildung erklärt, und daſs diese Anstalten gehörig beaufsichtigt, geleitet und von allen, für die sie bestimmt sind, benutzt werden. Darauf beruht der gesetzliche Schulzwang. Hieraus folgt aber noch keineswegs, daſs der Staat berechtigt und verpflichtet sei, den Eltern und deren natürlichen Vertretern die Sorge für den Unterricht ihrer Kinder in Beziehung auf die Last, welche ihnen daraus erwächst, abzunehmen und sie auf alle Staatsbürger ohne Unterschied zu verteilen. Wird dem Staat diese Berechtigung zugesprochen, diese Verpflichtung zugemutet, so kann und muſs er auch mit gleichem Recht und mit gleicher Pflicht die Sorge wie für den Unterricht, so für die Erziehung der Kinder auf sich nehmen, wie dies der Fichtesche Rechtsstaaat folgerichtig postuliert. Wird dieses Postulat nicht nur in das Reich der Ideale verwiesen, sondern als sittlich verwerflich anerkannt, weil es das Heiligtum der Familie vernichtet, so kann dasselbe Prinzip auch nicht in halber Konsequenz und zum Teil nach der einen Seite des Unterrichts hin dergestalt zur Anwendung kommen, daſs das Recht der Familie, das heiligste Privatrecht, dadurch verletzt wird.«

Weiter wird darauf verwiesen, daſs bei Aufhebung des Schulgeldes und Unter-

haltung der Schulen aus den allgemeinen Steuern die Freiheit des Privatunterrichts aufhört, da die Eltern einmal den öffentlichen und daneben auch noch den Privatunterricht bezahlen müssen. Der Bericht wendet sich auch dagegen, daſs die Gemeinden aus eigener Initiative das Schulgeld aufheben: »Im Interesse der Kommunalfreiheiten, aus pflichtgemäſser Achtung für die bürgerliche Freiheit und das bestehende Recht im preuſsischen Staate (hierin irrt der Bericht!!) müssen wir uns deshalb dagegen erklären, daſs den Gemeinden die Selbstbestimmung über die Aufbringung der Schulbedürfnisse in der Weise verkümmert werde, wie es durch die Abschaffung des Schulgeldes geschehen würde«. Die in dem Bericht angeführten technischen Gründe sind folgende: »Die Aufhebung des Schulgeldes vernichtet alle Unterschiede der Elementarschulen, macht sie für alle Volksklassen und alle Bildungskreise gleich zugänglich und wirkt damit zerstörend (?) auf ihre innere Organisation. Wird das Schulgeld aufgehoben, so stehen alle Schulen Allen offen, es giebt eigentlich nur eine Elementarschule.« Die Erhaltung der ihrem Grade nach verschiedenen Volksschulen in derselben Gemeinde erscheint also dem Berichterstatter aufs dringendste zu wünschen. »Das Schulgeld in den Städten, die mehrere verschieden organisierte Elementarschulen haben, in allen Schulen ohne Unterschied aufheben, heiſst nichts anderes, als sie alle desorganisieren.« Der Bericht behauptet auch, daſs da, wo das Schulgeld abgeschafft und die betreffenden Schulausgaben in Form von Gemeindesteuern erhoben wurden, »die Schulversäumnisse im Vergleich gegen die frühere Zeit in auffälliger Weise zunahmen, andererseits die Zahlungsreste bei den erhöhten Gemeindeabgaben sich mehrten, und das städtische Budget in schneller Progression bis zu einer erschreckenden Höhe anschwoll.« Der Bericht stammt aus einem Bezirk, anscheinend aus dem Magdeburger, wo die Schulgelder besonders hoch waren.

Das Schulgeld betrug damals (1861) in sämtlichen preuſsischen Volksschulen 2 320 968 Tlr., und zwar in den Städten 1 013 134 Tlr. und auf dem Lande 1 307 834 Tlr., wozu noch für Hohenzollern 2104 fl. kommen. Das sind nicht ganz 25% (in den Städten etwas mehr, auf dem Lande etwas weniger) der laufenden Schulausgaben. In den einzelnen Teilen des Staates war aber das Schulgeld sehr ungleich hoch. Fast unbekannt war es in den Bezirken Stralsund, Bromberg, Posen und Oppeln (die Provinz Posen war die einzige, in der das Schulwesen streng nach den landrechtlichen Bestimmungen geregelt war), verhältnismäſsig niedrig in Ost- und Westpreuſsen, Berlin, Erfurt und Hohenzollern, auffallend hoch in den Bezirken Stettin, Liegnitz, Münster und Minden.

Die Versuche des Kultusministers von Mühler, durch seine im Jahre 1868 und 1869 dem Landtage vorgelegten Gesetzentwürfe das Schulgeld wieder allgemein zur Einführung zu bringen, scheiterten. Die Vorlage, welche die Aufhebung der entgegenstehenden Verfassungsbestimmung bezweckte, ist im wesentlichen mit den Motiven des Berichtes von 1861 begründet. Neu ist darin nur der Hinweis, »daſs die Gesetzgebung nicht allein fast aller deutschen, sondern auch der meisten europäischen und der Vereinigten Staaten Amerikas die Zulässigkeit der Schulgelderhebung anerkennt«, und die Bezugnahme auf gleichzeitige badische und bayerische Gesetzesvorlagen, die nicht nur die Zulässigkeit, sondern die gesetzliche Notwendigkeit des Schulgeldes aussprechen.

Seitdem hat das Schulgeld seitens der preuſsischen Unterrichtsverwaltungen keine Verteidigung mehr gefunden. Kultusminister Dr. Falk nahm in seiner Verfügung vom 22. April 1875 die Aufhebung des Schulgeldes in Aussicht. Auch sein nicht zur Vorlage gekommener Gesetzentwurf enthielt eine entsprechende Bestimmung. Später hat Fürst Bismarck wiederholt sich gegen das Schulgeld ausgesprochen. Fürst Bismarck meint: »Wenn jemand nicht weiſs, wo er Geld überhaupt hernehmen soll, so ist es ihm immer lieber, wenn er nichts bezahlt, und ohne Schulgeld ist ihm die Schule bei weitem lieber, als mit Schulgeld«, und er betrachtet die Aufhebung des Schulgeldes besonders im Interesse der Unabhängigkeit der Lehrer als erwünscht. Aber erst durch das Gesetz vom 14. Juni 1888 und dessen Abänderung vom 31. März 1889 ist das Ziel nahezu erreicht. Der Eingang von § 4 des Gesetzes vom 14. Juni

1888 lautet: »Die Erhebung eines Schulgeldes bei Volksschulen findet fortan nicht statt.« Als Ausnahme wird nur das Schulgeld für auswärtige Kinder zugelassen, und, um den Übergang zu erleichtern, die Forterhebung des Betrages, der durch die mit jenen Gesetzen überwiesenen Staatszuschüsse nicht gedeckt wurde. Eine Anzahl Gemeinden haben von der letzteren Bestimmung Gebrauch gemacht, die meisten aber kamen nicht in die Lage, da der Staatsbeitrag höher war als das bisherige Schulgeld. Die Wirkung des Gesetzes wird durch die schulstatistischen Erhebungen von 1886 und 1891 gekennzeichnet. Das Schulgeld betrug:

	Städte		Land	
	1886	1891	1886	1891
Ostpreußen	125 682	16 073	80 055	174
Westpreußen	87 891	2 493	39 441	190
Berlin	26 421	—	—	—
Brandenburg	574 815	60 576	920 177	42 060
Pommern	377 105	23 567	481 799	7 487
Posen	18 594	7 390	78	66
Schlesien	344 625	41 256	810 784	68 264
Sachsen	915 289	498 112	771 590	67 529
Schlesw.-Holstein	180 018	8 776	54 518	1 093
Hannover	612 649	170 383	1 031 091	48 518
Westfalen	416 801	127 414	586 118	18 936
Hessen-Nassau	408 403	62 827	328 480	19 698
Rheinland	701 644	14 304	1 022 883	71 797
Hohenzollern	558	—	3 576	—
	4 790 495	1 033 171	6 135 590	345 812

Das noch verbliebene Schulgeld wird gröſstenteils an sog. »gehobenen Volksschulen« oder »Bürgerschulen« entrichtet. Die Vereinigung dieser Anstalten mit den schulgeldfreien Volksschulen ist aber jedenfalls nur eine Frage der Zeit. Nach der Statistik von 1896 betrug das Schulgeld in sämtlichen preuſsischen Volksschulen nur noch 200632 M, und zwar in den Städten 184 075 M, auf dem Lande 16557 M. Im Jahre 1901 war es aber wieder auf 826763 M (in den Städten 620125, auf dem Lande 206638 M) gestiegen. Der Grund liegt indessen nicht darin, daſs etwa eine Wiedereinführung des Schulgeldes in eigentlichen Volksschulen stattgefunden hätte — wo es einmal gefallen ist, ist es kaum wieder einzuführen, womit alle noch so schönen Gründe dafür am besten widerlegt werden —, sondern darin, daſs mehr gehobene Abteilungen, die entweder die oberen Klassen einer Volksschule bilden oder auf gemeinsamem Unterbau sich von den Volksschulklassen abzweigen, inzwischen als Teile der Volksschule anerkannt wurden und die Staatsbeiträge erhielten. Diese »gehobenen Klassen« sind ihrem Wesen nach Mittelschulklassen; die Unterrichtsverwaltung erkennt sie indessen als Volksschulabteilungen an, weil sie andernfalls von den Staatsbeiträgen ausgeschlossen wären, zum Teil ein Zugeständnis an höhere Bildungsbedürfnisse, zum gröſseren Teil eine Konzession an den Kastengeist, der leben und in der Schule sich breit machen, aber möglichst wenig zahlen will.

Einen Vergleich der preuſsischen Groſsstädte mit denjenigen anderer deutscher Staaten in Bezug auf das Volksschulgeld ermöglicht folgende Tabelle, die dem »Stat. Jahrbuch deutscher Städte«, Band 7, entnommen ist.

Städte	Das Volksschulgeld beträgt für Einheimische M	Auswärtige M
Augsburg	—	3—30
Braunschweig	4	25
Breslau	—	6—36
Cassel	—	24
Charlottenburg	—	30
Chemnitz	4,80	—
Dortmund	—	23,25
Dresden	7,20	10,80
Erfurt	—	12
Frankfurt a. O.	—	9 bezw. 4
Görlitz	—	24
Hamburg	12—48	12—48
Hannover	—	50
Cöln	—	36
Leipzig	4,80 bezw. 18	54
Liegnitz	—	6—9
Lübeck	12	12
Plauen i. V.	4,80—24	9,60—48
Posen	—	20
Potsdam	—	18
Spandau	—	24
Wiesbaden	—	30
Zwickau	4,80 bezw. 18	9,60 bezw. 54

Im Rechnungsjahre 1901/2 wurden Schulgeld in Volksschulen vereinnahmt in: Aachen 1390 M, Augsburg 748 M, Berlin

16724 M, Bremen 140841 M, Breslau 6554 M, Cassel 3120 M, Charlottenburg 4242 M, Chemnitz 230026 M, Cöln 2156 M, Crefeld 271 M, Danzig 1255 M, Dortmund 522973 M, Dresden 157580 M, Düsseldorf 2915 M, Elberfeld 16430 M, Erfurt 95690 M, Hamburg 776800 M, Hannover 4273 M, Karlsruhe 90661 M, Leipzig 579632 M, Lübeck 49980 M, Magdeburg 309240 M, Nürnberg 46 M, Plauen i. V. 157219 M, Stettin 3066 M, Zwickau 107928 M; kein Schulgeld wurde vereinnahmt u. a. in: Altona, Barmen, Duisburg, Frankfurt a. M., Freiburg i. B., Mainz, Mannheim, Metz, München, Strafsburg i. E., Stuttgart und Würzburg. Die preufsischen Städte erhoben in der Regel nur Fremdenschulgeld; in einzelnen Fällen (Magdeburg, Erfurt) wird der durch den Staatsbeitrag, (Gesetze vom 14. 6. 1888 und 31. 3. 1889) nicht gedeckte Teil des Schulgeldes weiter erhoben.

b) Die übrigen deutschen Staaten. In den bayerischen Volksschulen kamen 1898/99 1585755 M aus Schulgeld auf. Der Betrag hat sich in den letzten Jahrzehnten stetig vermindert (1884/85 noch 1815394 M). In München, Nürnberg und Augsburg wird kein Schulgeld erhoben, in den Städten überhaupt nur verhältnismäfsig wenig (etwa 5 % des Gesamtbetrages). 1898/99 waren von 7338 Schulen 1878, also mehr als ein Viertel, schulgeldfrei. In Württemberg wird, sobald Umlagen erforderlich sind, ein Schulgeld zur Gemeindekasse erhoben, und zwar für jeden Schüler 1,40—2,40 M, je nach der Gröfse der Ortschaft. Zur Einführung, Erhöhung oder Aufhebung des Schulgeldes ist ein Gemeindebeschlufs und die Genehmigung der Kreisregierung erforderlich. In Sachsen ist das Schulgeld gesetzlich vorgeschrieben. Es kann nach den Vermögensverhältnissen der Zahlungspflichtigen abgestuft werden und differiert nach dem Charakter der Schule (einfache, mittlere, höhere Volksschule). Fehlbeträge bei Unvermögenden werden durch Umlagen von der Gemeinde gedeckt. Das Schulgeld betrug 1889: 5077582 M, 1894: 4245614 M, 1899: 4619678 M. In Baden sind für jedes die Schule besuchende Kind 3,20 M an die Gemeinde zu steuern. Unvermögende werden von dieser Pflicht befreit, ohne dafs der Nachlafs als Armenunterstützung gilt. Ausfälle werden von der Gemeinde gedeckt. Das Weimarische Schulgesetz schliefst die Gemeinden, die kein »angemessenes« Schulgeld erheben, von der Staatsunterstützung aus.

c) Ausland. Die französischen Volksschulen sind laut Gesetz vom 16. Juni 1881 schulgeldfrei, auch die höheren Stufen derselben. In England ist die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts seit 1891 im wesentlichen durchgeführt und zwar durch die Assisted Education Act, die allen Schulen, die es annehmen wollten, 7 s. jährlichen Beitrag zum Schulgelde bewilligt. 1895 betrug die Zahl der Freischüler bereits 4519159, die Zahl der Schulgeld Zahlenden nur 780310. Die staatliche Entschädigung betrug nicht weniger als 2151469 £. In Dänemark bestehen Frei- und Zahlschulen nebeneinander. In Schweden kann, auch nach dem Gesetz vom 10. Dezember 1897, Schulgeld erhoben werden. Von den österreichischen Staaten erheben Schulgeld nur noch Böhmen, Mähren und Schlesien, sowie die Bürgerschulen in Kärnten und Vorarlberg für auswärtige Schüler. In Ungarn wird von jedem Schüler Schulgeld erhoben und zur Gemeindekasse vereinnahmt. Arme Kinder sind davon befreit. Die schweizerische Bundesverfassung vom 29. Mai 1874 bestimmt in Artikel 27: »Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht. .... Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich.«

2. Das Schulgeld an den höheren Knabenschulen (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen usw.). In Preufsen sind für die staatlichen Schulen seit 1892 einheitliche Sätze eingeführt: 120 M für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, 100 M für Progymnasien, 80 M für höhere Bürgerschulen und Realschulen, bei letzteren für Benutzung freiwilligen Lateinunterrichts jedoch auch 120 M. Diese Sätze sind seit 1902 zur Deckung der höheren Lehrergehälter um je 10 M erhöht worden. Bedürftigen wird das Schulgeld erlassen. Die Freistellen gehen bis zu 10 %. An den städtischen Schulen sind die Schulgelder teils höher, teils niedriger und oft nach den Klassen abgestuft. Die bayerischen Schulen erheben nur 45 M jährlich, die sächsischen Gym-

nasien, Realgymnasien und Realschulen für alle Klassen 120 M, in einzelnen Fällen (Realschulen in Leipzig) 100 M, für Auswärtige in den Schulen Dresdens 180 bis 210 M, in Leipzig 150 M. In Württemberg beträgt das Schulgeld in der unteren Abteilung der Lyceen 30 M, in der oberen Abteilung 50 M, in der unteren Abteilung der Gymnasien 40 M, in der oberen 60 M; in den höheren Schulen der Stadt Stuttgart 50 M (unt. Abtlg.) und 70 M (ob. Abtlg.). In den einfachen Real- und Lateinschulen werden 16 M Schulgeld gezahlt. — Die badischen Gymnasien und Progymnasien erheben in der Mehrzahl für alle Klassen 84 M, einige für die Klassen VI—IV 75, für die Klassen III—I 84 M. Die übrigen höheren Lehranstalten haben wesentlich niedrigere, aber sehr verschiedene Sätze, z. B. die Oberrealschule in Mannheim 66 M, in Heidelberg 36—63 M, in Karlsruhe 42 M, in Freiburg 30—60 M. — Die hessischen höheren Lehranstalten mit Einschlufs der Realschulen erheben in der Mehrzahl 96 bis 108 M, einige auch, insbesondere in den unteren Klassen, geringere Beträge. — In Sachsen-Weimar beträgt das Schulgeld an den Gymnasien und Realgymnasien 100 M, für Auswärtige 180 M, in den Realschulen 80—100 M. In den beiden Mecklenburg und Oldenburg sind die Sätze sehr verschieden. In Braunschweig beträgt das Schulgeld an den Staatsanstalten 120 M. In Hamburg erheben die Gymnasien, das Realgymnasium, die Oberrealschule und die Oberklassen der Oberrealschule in Eimsbüttel 192 M, die Unterklassen der letztgenannten Anstalt und die Realschulen sowie die Progymnasien in den Vororten Kuxhaven und Bergedorf 144 M. In den übrigen deutschen Staaten werden im allgemeinen die in Preufsen festgesetzten oder üblichen Sätze erhoben. In Elsafs-Lothringen lehnt man sich dabei insofern an das badische und württembergische Muster an, als in den Unterklassen das Schulgeld meistens geringer ist als in den Oberklassen.

Die österreichischen Anstalten erheben in Wien 100, in den Orten mit mehr als 25000 Einwohnern 80, in allen übrigen Orten 60 Gulden Schulgeld. In Ungarn werden an den unter der Leitung des Staates stehenden Gymnasien in Budapest 36 Gulden, in anderen Städten 30 oder 24 Gulden erhoben. Die Realschulen erheben 30 (Budapest) bezw. 24 und 18 Gulden (andere Orte). In den übrigen Anstalten ist das Schulgeld sehr verschieden. Von den schweizerischen höheren Lehranstalten haben diejenigen in Luzern, Glarus, Zug, Basel, Sitten, Winterthur, Schaffhausen, Schwyz, Solothurn und St. Gallen für Einheimische kein Schulgeld, die ersten fünf überhaupt keins, in den übrigen Schulen des Landes werden niedrige Schulgelder erhoben. In Dänemark erheben die Staatsgymnasien im allgemeinen 120—144 Kronen, die Metropolitenschule in Kopenhagen 144 bis 168 Kronen. In Norwegen ist das Schulgeld für jede Schule besonders festgestellt. In Christiania beträgt es 128—196 Kronen, in den Provinzstädten 40—144 Kronen. Schweden hat niedrige Schulgelder, durchschnittlich für das Semester 16 Kronen. In Holland sind die Sätze sehr verschieden, am niedrigsten an den staatlichen Realschulen, an denen im allgemeinen 30 Gulden gezahlt werden, an den kommunalen Realschulen steigt es von 20—300 Gulden. Neuerdings ist an einzelnen Schulen ein mit den Einkommensteuern steigendes Schulgeld eingeführt worden. Die Gymnasien erheben im allgemeinen 60—80 Gulden und dürfen nicht über 100 Gulden hinausgehen. In Belgien schwankt das vom Verwaltungsrat vorzuschlagende Schulgeld zwischen 20 und 120 Fr. Die Lyceen in Paris erheben von ihren externen Schülern (fast die Hälfte der Schüler lebt im Internat; Pensionspreis 1100—1500 Fr.) 250—350 Fr., in der Provinz 80—150 Fr. In Portugal soll der Unterricht eigentlich frei sein, doch werden verschiedene Gebühren erhoben, die die Höhe eines mäfsigen Schulgeldes erreichen. Ähnlich ist es in Spanien. In Rufsland schwankt das Schulgeld zwischen 20 und 70 Rubel. Griechenland erhebt kein Schulgeld. In England gehen die Beträge von 6—7 £ auf über 15 £. In den Internaten werden (mit Kostgeld) 90—250 £ erhoben. In den Vereinigten Staaten decken die »Universitäten« und Colleges etwa ein Drittel ihrer Ausgaben aus den Schulgeldern. In Kanada schliefslich stieg das Schulgeld von 1882 bis 1892 von 11 % auf 21 % der Lehrergehälter.

3. Das Schulgeld an den höheren Mädchenschulen und den Mittelschulen. In diesen Anstalten hält das Schulgeld naturgemäfs die Mitte zwischen den Volksschulen und den höheren Lehranstalten für das männliche Geschlecht. In einzelnen Fällen gehen aber die Schulgelder in den höheren Mädchenschulen, da man sie, ob mit Recht oder Unrecht, spielt hier keine Rolle, als Luxusschulen ansieht, über diejenigen der höheren Knabenschulen hinaus. Die Stadt Berlin erhebt z. B. in ihren Realschulen nur 80 M, an den höheren Mädchenschulen dagegen 130, 135 und 140 M, je nach der Stadtgegend. In den preufsischen höheren Mädchenschulen kamen im Jahre 1901 4999471 M Schulgeld ein. Es wurde an sämtlichen hierher gehörigen Anstalten Schulgeld erhoben und zwar in den verschiedensten Sätzen. Das Schulgeld betrug jährlich für ein Kind 36 bis 48 M in 1 Schule, 48 bis 60 M in 9 Schulen, 60 bis 72 M in 18 Schulen, 72 bis 84 M in 36 Schulen, 84 bis 96 M in 25 Schulen, 96 bis 108 M in 51 Schulen, 108 bis 120 M in 33 Schulen, 120 bis 132 M in 14 Schulen, 132 bis 144 M in 13 Schulen, 144 bis 156 M in 7 Schulen, 156 bis 168 M in 2 Schulen, 168 bis 180 M in 1 Schule, mehr als 180 M in 3 Schulen. Das Schulgeld in den höheren Mädchenschulen ist in den letzten Jahren erheblich gesteigert worden, von 1891 bis 1901 um mehr als 2 Millionen Mark. An den öffentlichen Mittelschulen wurde im Jahre 1901 Schulgeld erhoben von 127583 Schulkindern im Betrage von 5198203 M, so dafs im Durchschnitt ein Kind jährlich 40,74 M Schulgeld zu zahlen hatte. Die jährlichen Schulgeldsätze betrugen bis zu 18 M in 7 Schulen, von 18 bis 24 M in 26 Schulen, von 24 bis 36 in 67 Schulen, von 36 bis 48 in 112 Schulen, von 48 bis 60 M in 76 Schulen, von 60 bis 72 M in 31 Schulen, von 72 bis 84 M in 25 Schulen, von 84 bis 96 M in 19 Schulen, über 96 M in 91 Schulen.

4. Zur Beurteilung des Schulgeldes. Die Schulgeldfrage ist eine derjenigen auf der Grenze zwischen Pädagogik und Politik liegenden Streitfragen, die durch oberflächliche und leidenschaftliche Erörterungen in einen Wust von Phrasen eingehüllt worden sind, so dafs es schwer ist, sie rein sachlich zu besprechen. Was sich für das Schulgeld beibringen läfst, ist in dem unter 1. skizzierten preufsischen Regierungsbericht wohl gröfstenteils enthalten. Die Freunde der Schulgeldzahlung haben die Tatsache für sich, dafs das Schulgeld in Deutschland und den meisten Kulturstaaten von altersher üblich war und aus der Bevölkerung heraus anscheinend wenig angefeindet wurde, die Gegner aber können darauf verweisen, dafs die derzeitige Entwicklung der Dinge seit Jahrzehnten auf Abschaffung bezw. Verminderung des Schulgeldes hindrängt, wenigstens an den Volksschulen, und dafs eine Wiedereinführung auf den schärfsten Widerspruch stofsen würde. Es ist eine Kopfsteuer auf den Bildungskonsumenten, die an Härte hinter der Brotsteuer (Kornzoll) nicht zurücksteht. Trotzdem halten die Beweise, dafs das Schulgeld verwerflich sei, vor der nüchternen Kritik ebensowenig stand, wie die von der Gegenseite beigebrachten Gründe, dafs es einen hohen Wert habe. Die ganze Frage ist eine solche, die nicht allgemein und deduktiv zu lösen ist, sondern bei der viele Umstände mit in Betracht kommen. Immerhin dürften diejenigen, die das Schulgeld verwerfen, unter den heutigen Verhältnissen die meisten und am schwersten wiegenden Gründe für sich haben. Am wenigsten durchschlagend sind jedenfalls die finanziellen Gründe, die man für Beibehaltung des Schulgeldes oft geltend macht.

Das Schulgeld bildet nur in einem Teile der Privatschulen ein volles Entgelt für den dem Schüler gebotenen Unterricht. Die öffentlichen Unterrichtsanstalten erfordern mit geringen Ausnahmen mehr oder minder hohe Zuschüsse aus öffentlichen Mitteln, neben denen das Schulgeld zum Teil ganz in den Hintergrund tritt. Die höheren Knabenschulen in Preufsen decken etwa zwei Fünftel ihrer Ausgaben aus dem Schulgelde. Nach dem Etat für 1907 beträgt die Gesamtausgabe der genannten Schulen des Staates 63976423 M und die Schulgeldeinnahme 26502717 M.

Ebenso ist das Verhältnis bei den Mittelschulen. Im Jahre 1901 erforderten die sämtlichen öffentlichen Mittelschulen in Preufsen einen Aufwand von 12,5 Millionen, wovon 5,2 Millionen, also auch

etwa zwei Fünftel, durch Schulgeld gedeckt werden. Nur in den höheren Mädchenschulen bildet das Schulgeld einen erheblichen Prozentsatz der Aufwendungen, in Preufsen im Jahre 1901 etwa 60% (Ausgaben: 8 379 874 M, Schulgeld 4 999 471 M). In den Volksschulen, soweit hier Schulgelder überhaupt gezahlt werden, bringt diese Einnahme niemals einen beträchtlichen Teil der Kosten ein. Sie betrug 1890/91 in Hamburg 11,7, in Leipzig 14,4, in Dresden 8,0, in Magdeburg 23,2, in Königsberg 15,6, in Altona 2,4, in Stuttgart 12,1, in Chemnitz 20,4, in Bremen 18,4, in Strafsburg 7,4, in Halle a. S. 18,7, in Braunschweig 23,4, in Mannheim 4,2, in Karlsruhe 20,8, in Erfurt 19,0, in Posen 6,8, in Lübeck 12,9, in Metz 2,4, in Potsdam 0,7% der Ausgaben. Diese Angaben sind aber zum Teil irreführend, weil die Mittelschulen offenbar nicht überall gleichmäfsig ausgesondert sind. Neuere zuverlässige und gleichmäfsig bearbeitete Angaben liegen nicht vor, jedoch ist sicher, dafs der Schulgeldbetrag als Anteil an den Gesamtkosten stark zurückgegangen ist, insbesondere in Preufsen. Auch bei den mittleren und höheren Schulen wie bei den Universitäten könnte der preufsische Staat das Schulgeld heute ohne grofse finanzielle Umwälzungen aufheben. In einem Unterrichtsetat von ca. 400 Mill. Mark (Staats- und Gemeindeleistungen zusammen) und einem Staatshaushaltsetat von 2868 Mill. Mark (1906) bilden die wenigen Millionen Schulgeld keinen Posten, den man aus finanziellen Gründen unter allen Umständen festhalten müfste. Ähnlich liegen die Verhältnisse in anderen Staaten, mit Einschlufs derjenigen, die das Schulgeld auch in den Volksschulen beibehalten haben. Verhältnismäfsig am bedeutendsten sind die Schulgeldbeträge im Königreich Sachsen, wo sie 1899 noch 13,5% (1888: 28%!) der gesamten Volksschulausgaben betrugen, bei den Gymnasien 25%, bei den Realgymnasien und Realschulen $33^{1}/_{3}$%. Aber selbst diese Summen, zusammen weniger als 7 Millionen, würden sich leicht anderweitig decken lassen, wenn man das Schulgeld an und für sich nicht mehr billigen würde.

Wenig zutreffend ist aber die Behauptung, der Schulzwang involviere nicht nur die Schulgeldfreiheit, sondern volle Unentgeltlichkeit des Unterrichts, also auch der Lernmittel. Wenn dieser Grundsatz richtig wäre, dürfte der Staat überhaupt keine Forderungen an den einzelnen Bürger stellen, kein Opfer erheischen. Wer die Ansicht vertritt, dafs Schulgeldfreiheit und Schulzwang Correlata seien, betrachtet jedenfalls den Schulunterricht als eine Einrichtung, die ausschliefslich im Interesse der Allgemeinheit getroffen worden ist, und dann müfsten allerdings die Kosten auch so aufgebracht werden, dafs alle Staatsbürger nach Mafsgabe ihrer Leistungsfähigkeit herangezogen würden. Da aber der Schulunterricht dem einzelnen auch für sein Privatleben ungemein viele Vorteile bringt, von der Bevölkerung auch in erster Linie unter diesem Gesichtspunkte gewürdigt wird, ist er nicht nur eine dem Gemeinwohl dienende Einrichtung, sondern eine das Privatinteresse mindestens ebensosehr berührende Veranstaltung, und aus diesem Grunde kann eine besondere Besteuerung derjenigen, die ihn benutzen, prinzipiell nicht abgelehnt werden. Wollte man einwenden, dafs den Staat das Schulwesen, soweit es individuelle Vorteile schafft, nichts angehe, dafs insbesondere der Zwang auf diesen Teil der Schularbeit nicht ausgedehnt werden dürfe, so ist dem entgegenzuhalten, dafs der moderne Staat gar nicht so ängstlich ist, in das Privatleben einzugreifen, wenn er dadurch in der Lage zu sein glaubt, grofsen, weitverbreiteten Übelständen des Privatlebens, die aus dem Privatleben heraus auf die Staatsverhältnisse jederzeit zurückwirken können, entgegenzutreten. Die Rentenversicherung und die Alters- und Invalidenversorgung liegen ebensosehr im privaten Interesse der Versicherten, und doch wendet der Staat auch den Zwang an und erhebt recht erhebliche Beiträge, sogar von den Ärmsten. Auf diesem Wege der Argumentation sind derartige Fragen nicht zu lösen, sondern allein auf dem Boden praktischer Erwägungen, die ziemlich leicht und ungesucht zu einer Verständigung führen.

Fragt man sich zunächst, welche Folgen die Aufhebung des Schulgeldes hat, so wird die Antwort lauten: die Schullasten werden dann sämtlich von den Steuerzahlern nach dem jeweiligen Steuermodus

getragen. Ist dieser Modus ein praktischer und gerechter, so wird die Aufhebung des Schulgeldes als eine heilsame Maſsregel empfunden werden, ist das nicht der Fall, so kann auch das Gegenteil eintreten. Wenn z. B. in Deutschland, wo die Steuern zum allergröſsten Teil aus Zöllen und Verbrauchsabgaben aufkommen, die Universitäten und höheren Schulen schulgeldfrei würden, so wäre das ein Geschenk für diejenigen, die ihre Kinder ohnehin auf die genannten Anstalten schicken, und eine Mehrbelastung für die Ärmeren, die sich mit dem Volksschulbesuch bei ihren Kindern begnügen müssen. Wenn man meint, durch Schulgelder würden den Ärmeren die höheren Schulen verschlossen und durch Schulgeldfreiheit geöffnet, so ist dies nur in gewissem Umfange richtig. Hohe Schulgelder können allerdings Ärmere vom Besuch höherer Schulen abschrecken, aber auch bei Schulgeldfreiheit sind nur verhältnismäſsig wenige ärmere Kinder in der Lage, an dem höheren Unterrichte teilzunehmen, weil die Eltern auf ihre Arbeitshilfe angewiesen sind und sie nicht bis zur Absolvierung einer höheren Lehranstalt unterhalten können. Von der deutschen Sozialdemokratie wird deswegen auch keineswegs die volle Unentgeltlichkeit der höheren Schule schlechtweg gefordert — Liebknecht hat diese Forderung auf dem Erfurter Parteitage (1891), sogar energisch bekämpft — sondern nur »Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden«.

Bei den Volksschulen liegt die Sache insofern anders als bei den höheren Lehranstalten, als sie nichts lehren, was nicht jedermann wissen müſste, also Gemeingut der Nation ist oder werden soll. Hier hat die besondere Besteuerung tatsächlich nichts für sich, wohl aber vieles gegen sich, insofern nämlich, als alle diejenigen, die die Segnungen, die der allgemeine Volksunterricht verbreitet, voll genieſsen, an den besonderen Lasten der Kindererziehung aber nicht beteiligt sind (Junggesellen, Kinderlose), durch das Schulgeld zu ungunsten der Familienväter entlastet werden. Da ohnehin schon das gegenwärtige Wirtschaftsleben den Familienlosen begünstigt, so werden durch das Schulgeld wie durch jede andere Kopfsteuer, die nur den Familienvätern auferlegt wird, diese noch mehr belastet. Man darf aber die Wirkungen der Schulgeldbefreiung in dieser Hinsicht nicht überschätzen. Sie kann die groſse Misère, in die der Ernährer einer Familie durch die Trennung der Arbeitsräume von der Wohnung, d. h. durch den Groſsbetrieb, gekommen ist, nicht wesentlich mildern. Die Sozialpädagogik muſs in dieser Beziehung wesentlich höhere Forderungen an Staat und Gesellschaft stellen. (S. den Artikel Familie und Familienerziehung!)

In der Praxis ist das Schulgeld vielfach nichts weiter als ein Zugeständnis an den Kastengeist. Diese Bedeutung hat es besonders in den Vorschulen und den sog. Mittelschulen. In den Vorschulen ist das Schulgeld vielfach erheblich niedriger als in den Hauptanstalten, weil andernfalls die Anstalt wegen Schülermangel eingehen müſste. Die Eltern sind zwar bereit, die Absonderung ihrer Kinder von der misera plebs sich etwas, aber nicht allzuviel kosten zu lassen. Ebenso wird durch Einführung eines geringen Schulgeldes die Kategorie der Mittelschulen oft künstlich geschaffen und dadurch die Schule für die groſse Menge unter das Niveau einer wirklichen Volksschule herabgedrückt, d. h. zur Armenschule gemacht.

Dem Verfasser dieses Artikels gelten alle Gründe gegen und für das Schulgeld nicht besonders viel gegenüber der Tatsache, die in recht charakteristischer Weise von dem preuſsischen Regierungsbericht vom Jahre 1861 (siehe oben!) für das Schulgeld angeführt wird, daſs nämlich durch Unentgeltlichkeit auf der einen und Entgeltlichkeit auf der anderen Seite die unentgeltlichen Schulen herabgedrückt, in ihrem Ansehen und damit auch in ihrer pädagogischen Wirksamkeit geschädigt werden. Der richtigste Zustand würde es sein, daſs alle allgemeinen Lehranstalten schulgeldfrei wären, während die Fachschulen bezahlt würden, letzteres deswegen, weil die öffentlichen Gemeinwesen für die fragliche Ausbildung der groſsen Mehrheit der Bevölkerung (Handwerkslehrlinge)

nichts tun. Zu den Fachschulen gehören heute aber zweifelsohne alle höheren Lehranstalten und die Universitäten. Ihre Patente bringen mehr private Vorteile als jede auch mit den schwersten Opfern erworbene gewerbliche und kaufmännische Ausbildung, und es erscheint deswegen durch nichts gerechtfertigt, den künftigen Juristen, Medizinern, Lehrern und Geistlichen ihre Ausbildung auf öffentliche Kosten zu geben, wenn es bei bei anderen Berufskreisen nicht auch geschieht. Soweit die Ausbildung begabter armer Individuen und deren Nutzbarmachung für das Gemeinwohl in Frage kommt, müssen die Gemeinwesen freilich eintreten, aber dann für alle Berufszweige und nicht, wie bisher, vorwiegend nur für die gelehrten Berufe.

Hieraus ergeben sich auch die Grundsätze, die man für Schulgeldbefreiungen aufstellen mufs. Wo die zum Erwerb des im allgemeinen Interesse für notwendig gehaltenen Bildungsminimums bestehenden Anstalten nicht schulgeldfrei sind, mufs der Erlafs des Schulgeldes nach denselben Grundsätzen eintreten, die für Steuererlässe überhaupt mafsgebend sind. Auf allen anderen Bildungsstufen kann nur das Interesse entscheiden, das die Gesamtheit an der Ausbildung des Betreffenden hat. Unbemittelte und unfähige Kinder in irgend einer Bildungsanstalt aus Mitleid zu unterhalten, ist sowohl für den Schützling als auch für die Gesellschaft ein schlechter Dienst. Der künstlich in eine gewisse Bildungssphäre Hineingeschobene würde in einem anderen Lebenskreise persönlich glücklicher und auch für die Gesamtheit wertvoller sein.

Literatur: Siehe die Literaturangaben bei dem Artikel Schulbesuch! Aufserdem Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands. 27. Jahrg. Leipzig 1905. — Die Einrichtung und Verwaltung des höh. Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. Unter Mitwirkung zahlreicher Verfasser herausgegeben von Dr. A. Baumeister. München 1897.

Berlin. J. Tews.

Schulgemeinde

1. Geschichtliches. 2. Begriff. 3. Innere Notwendigkeit. 4. Berechtigung. 5. Nähere Beschreibung. a) Konfessionalität und Selbständigkeit. b) Gliederung. c) Erhaltungspflicht. d) Vertretung. e) Befugnisse und Aufgaben. 6. Gefordert durch den gegenwärtigen Notstand. 7. Verhältnis zur Kirche. 8. Vorzüge in Bezug auf Regierung, Unterricht und Zucht. 9. Einzelne Bilder aus dem Leben. a) Die Sauberkeit und die Gesundheitspflege. b) Ein Schulausflug. c) Die Heimatkunde. d) Öffentliche Zucht. e) Schulferien. f) Die familiäre Stellung des Lehrers. g) Der Umgang der Kinder untereinander.

1. Geschichtliches. Von einer Geschichte der Schulgemeinde kann kaum die Rede sein, weil es eben eine Schulgemeinde in dem Sinne, wie wir sie hier darstellen wollen, noch nicht recht gibt. In früheren Zeiten und in manchen Gegenden auch heute noch, namentlich in der Diaspora, fällt sie mit der Kirche zusammen. Am vollkommensten hat sie sich wohl am Niederrhein ausgebildet gehabt. (Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde S. 36.) Leider scheint sie auch dort unter der neueren, alles gleichmachenden Gesetzgebung manches von ihren Vorzügen wieder eingebüfst zu haben. (Horn, Gg. Klingenburg und seine Schulgemeinde.) Auch einzelne Privatschulgenossenschaften da und dort kommen unserem Ideal nahe.

2. Begriff. Die Jugenderziehung kommt in erster Linie der Familie zu. Vater und Mutter sind die geborenen Erzieher und sollen es auch immer bleiben. Allmählich hat sich neben ihnen der berufsmäfsige Erzieher ausgebildet, zur Familie ist die Schule hinzugetreten, nicht um sie abzulösen, sondern zu unterstützen und zu ergänzen, sowie die Erziehung zu einem vollkommenen Abschlufs zu bringen. In manchen Schulen wird aber die Familie sehr zurückgesetzt oder wohl gar ausgeschlossen. Insbesondere soll dies bei den Jesuiten der Fall sein, und auch die Neuoder Staatsschule neigt sehr dahin. Wie es in der Kirche eine Hierarchie gibt und im Staate eine Bürokratie, welche ein frisches Gemeindeleben nicht aufkommen lassen, so gibt es auch im Schulwesen etwas Ähnliches, welches Familie und Gemeinde von der Verwaltung und der Mitwirkung an der Erziehung ausschliefst und kurzweg Scholarchie genannt werden mag. Die Schule ist da blofs Anstalt, blofs im Schulgebäude verkörpert und nimmt nur während der Unterrichtszeit Leben an, gleichwie sie mehr oder weniger im Lehrer

bezw. Lehrerkollegium aufgeht. Sie sieht der Kirche ähnlich, wenn man darunter nur das Gotteshaus und die darin stattfindenden Gottesdienste versteht, oder dem Staat, wenn man damit nur die Regierung und das Regierungsgebäude meint. Wie aber der Staat die auf einem bestimmten Gebiet organisierte Vereinigung von Regierung und Regierten ist und die Kirche die Einigung des Herrn mit den Seinen oder Heilsanstalt und Gemeinde der Gläubigen, so ist auch die Schule in diesem weitern Sinne die Erziehungsgemeinde, welche die Erzieher und Zöglinge mit den ihrigen umfafst, wir rechnen also alle Erziehungsfaktoren mit ein, die unmittelbaren, die leitenden und die helfenden, nicht blofs die Lehrer oder die fachwissenschaftlich ausgebildeten Erzieher, sondern auch die Eltern und sonstigen Familienglieder bis hinab zum Kindermädchen, ferner nicht blofs die Schulanstalten im engeren Sinne, sondern alle Bildungsmittel, Kunst und Literatur, Sitten und Gebräuche. Ebenso zählen wir zu den Schülern und Zöglingen nicht blofs die vom Schulgesetz als schulpflichtig erklärten Kinder, sondern alle, die irgend wie erzogen und gebildet werden sollen oder wollen. Kurzum in unserer Schulgemeinde ist alles von erzieherischen und bildenden Kräften bewegt und beseelt, alle Aufmerksamkeit ist darauf gerichtet, einander zu belehren und zu veredeln, gleichwie in der idealen Kirche alles so gestimmt ist, dafs es eine Harmonie gibt, dafs alle wie verschieden sie auch sein mögen in einem gemeinsamen Bekenntnis sich zusammenfinden und wie aus einem Munde Gott loben und danken. (Art. Familie und Familienerziehung.)

3. Innere Notwendigkeit. Der edle Mensch begnügt sich nicht damit, selbst gebildet zu sein, sondern er will auch andere bilden, der Erzogene mufs andere erziehen. Wir sollen die anvertrauten Zentner (Matth. 25) nicht vergraben, sondern mehren, auch im Dienste an den Brüdern, und wenn wir wahrhaft vom Geiste Christi beseelt sind, dann können wir auch nicht anders. Wir sprechen mit den Aposteln: »Wir können es ja nicht lassen, dafs wir nicht reden sollten, was wir gesehen und gehöret haben.« (Apostelgesch. 4, 20.) Dieser Trieb zum Mitteilen, Unterrichten, Erziehen, Bekehren ist also ein christliches Gebot, wie eine sittliche und soziale Forderung. Er sollte deshalb alle Glieder der Gemeinde durchdringen. Das sind keine Eltern, die blofs Kinder erzeugen, aber weder aufziehen noch erziehen, sondern dieses wichtige und heilige Geschäft anderen überlassen. Wir brauchen dabei noch gar nicht an den Zukunftsstaat zu denken, wo die Kinder gleich nach der Geburt ins grofse Staatsfindelhaus gebracht werden, um dort in herzloser und mechanischer Weise gedrillt zu werden; es gibt schon im gegenwärtigen Staat genug traurige Eltern, die keine Zeit oder kein Herz für ihre Kinder haben. Das sind keine Gemeindeglieder, die gegenüber den Ausschreitungen der unreifen Jugend gleichgültig zusehen und Schutz und Abhilfe allein von der Polizei verlangen. Ein bewufstes Schulgemeindeglied trägt nicht blofs die äufseren Schullasten mit mehr oder weniger schulfreundlichem Sinn, sondern es nimmt lebendigen Anteil am Erziehungswerk und sucht mit Rat und Tat zu helfen und zu fördern, wo es kann, jedes natürlich an seinem Teile. (Über die Verteilung der Erziehungsaufgaben und die Organisation derselben siehe unter 5 e.)

4. Berechtigung. Es mufs aber auch jedes Schulgemeindeglied, das befähigt und berufen ist und, wo die Verhältnisse einigermafsen gesund sind, werden das immer die meisten der erwachsenen Gemeindeglieder sein, mitwirken dürfen, die Schulverwaltung darf sie nicht ohne weiteres zurückweisen. Schulleitung und Lehrer sollten es vielmehr freudig begrüfsen, wenn sich Mithelfer erbieten, und sogar bestrebt sein, soviel als möglich tatkräftige und helfende Schulfreunde und Gönner zu gewinnen. Es mutet nicht wohl an, wenn Lehrer wie zugeknüpfte Staatsbeamte sich nur auf den vorgeschriebenen engeren Pflichtenkreis beschränken und sonst keine Fühlung mit der Gemeinde nehmen.

Wie die konstitutionelle Monarchie gegenüber der absoluten als ein Fortschritt gilt und die auf das Gemeindeprinzip gestellte protestantische Kirche auf einer höheren Stufe steht als die römische Hierarchie, so erscheint uns auch ein Schulwesen, das von einer beseelten Gemeinde

getragen wird, wertvoller als eine Schule ohne eine solche. Die Volksschule scheint vielfach von diesem Ideale sich zu entfernen, indem sie immer mehr zur Staatsschule sich umwandelt und das Gemeindewesen abstreift. Die Gemeinde behält zwar im grofsen und ganzen die Lasten, aber sie läfst sich immer mehr das Recht der Mitverwaltung und Mitwirkung entgleiten.

Schon der Umstand, dafs die Gemeinde die Schule im wesentlichen unterhält, sollte das Recht der Schulbeaufsichtigung und Mitwirkung begründen und die Schule der Gemeinde in einem höheren Mafse dienstbar machen, als dies gemeiniglich der Fall ist. Verweilen wir bei dieser Forderung einen Augenblick länger. Das Schulhaus ist im wesentlichen Gemeindehaus. (Höhere Schulen wollen wir jetzt beiseite lassen.) Selbstverständlich mufs mit demselben schonend verfahren und darf es nur seiner Würde entsprechend benutzt werden. Man darf aber darin nicht zu weit gehen und die öffentlichen Schulhäuser nicht allzu unzugänglich machen. In kleineren und ärmeren Gemeinden, wo das Schulhaus neben dem Backofen oder Spritzenhause vielleicht das einzige Gemeindehaus ist, soll man, wenn sich sonst der Raum dazu eignet und der Unterricht und die Würde des Hauses dadurch nicht beeinträchtigt wird, gestatten, dafs die Sitzungen des Schul- und Gemeindevorstandes wie sonstige Versammlungen darin abgehalten werden. Und wie rar wird oft mit den Lehrmitteln getan. Die Anschauungsbilder, die naturwissenschaftlichen Sammlungen und physikalischen Apparate, oft nach schwerem Kampf der Gemeindevertretung abgerungen, werden kaum in der Schule vorgezeigt, geschweige weiteren Kreisen dienstbar gemacht. Wie selten betritt ein Fufs die Sammlungsräume und wie schwer hält es oft, dafs der Katalog der Schulbibliothek vervielfältigt wird. Und was von den Schulsachen gilt, das gilt auch von den Lehrkräften. Manche Lehrer tun nichts über die ihnen ausdrücklich vorgeschriebenen Arbeiten hinaus, ihr Schuldienst beschränkt sich auf das Schulgebäude und die Schulstunden, einschliefslich der besonders bezahlten Über- und Privatstunden. Für das erweiterte Schul- und Gemeindeleben haben sie keinen Sinn. Wohl aber sind sie tätig als Agenten für die verschiedenen Versicherungsgesellschaften und andere Geld einbringende Unternehmungen. Die hier gerügten Unvollkommenheiten können sich nur in toten Schulgemeinden erhalten; in lebendigen werden sowohl die Schulanstalten und Schuleinrichtungen wie auch die Lehrkräfte besser verwertet und meist auch nicht zum Schaden für die letzteren, denn die teilnehmende und mitwirkende Schulgemeinde weifs die Tätigkeit des Lehrers zu würdigen und zu lohnen. In diesem Zusammenhange sei aber auch, um nicht der Einseitigkeit und Voreingenommenheit beschuldigt zu werden, gern anerkannt, dafs es nicht nur in lebendigen Schulgemeinden überaus wackere und gemeinnützige Lehrer gibt, sondern auch in toten Gemeinden, die erst durch unsägliche Mühe des Lehrers allmählich und vielfach auch ohne Lohn und Dank gehoben werden müssen. Was geschieht nicht von den Lehrern zur Hebung des Vereinswesens, zur Pflege des Gesanges und der Musik, was verdanken wir ihnen nicht hinsichtlich des Obst- und Gartenbaues, sowie der Bienenzucht, welche Verdienste haben sie um das Spar- und Vorschufskassen-, sowie Genossenschaftswesen. Aber auch hier wird wieder klar, dafs diese Tätigkeiten ihre rechte Bedeutung erst erhalten, wenn sie auf die Gemeinde bezogen und in ihre Organisation eingegliedert werden, während sie sonst leicht an dem Nachteil der Zersplitterung kranken. Auch die Unzahl der verschiedenen Vereine erschweren ein rechtes und gesundes Gemeindeleben, und gerade hier vergeuden viele Lehrer viel Kraft.

5. Nähere Beschreibung der Schulgemeinde oder Erziehungsgenossenschaft. a) Konfessionalität und Selbständigkeit. Die Familien und Einzelangehörigen, die hinsichtlich ihrer Kinder und Pflegebefohlenen an eine bestimmte Schule gewiesen sind oder eine solche gründen und erhalten, bilden die Schulgemeinde. In den weitaus meisten Fällen finden sich diese Gemeindebezirke schon vor und decken sich entweder mit der bürgerlichen oder Kirchen- (Kultus)gemeinde. Es empfiehlt sich aus pädagogischen und auch noch anderen Gründen, dafs die Zöglinge bezw. Gemeindeglieder ein- und demselben Be-

kenntnis angehören. Jede Schule mufs einen einheitlichen Charakter tragen, deshalb mufs sie konfessionell sein. Das ist eine pädagogische Forderung (Art. »Konfessionelle Schule«, »Erziehung und Gesellschaft«, »Erziehungsschule« und Erziehungsziel, sowie Dörpfelds Gutachten über die konfessionelle und paritätische Volksschule). Ebenso wird das Gemeindeleben am besten gedeihen, wenn es in einem gemeinsamen Glaubensgrunde wurzelt. Dies lehrt die Geschichte und die Erfahrung. Zudem ist es aber auch klug und vorteilhaft, sich an das geschichtlich Gegebene anzuschliefsen. Im übrigen bin ich für die Selbständigkeit des gesamten Schulwesens, also vom Kindergarten an bis zur Universität, und für die Selbständigkeit der übrigen dazu gehörigen genossenschaftlichen Träger, und zwar in technischer oder wissenschaftlicher, genossenschaftlicher und finanzieller Beziehung, d. h. die pädagogischen Fachleute bestimmen auf Grund der Wissenschaft und Kunst die Aufgaben der einzelnen Schulgattungen, Zahl und Umfang der einzelnen Unterrichtsfächer, die Lehr- und Lernmittel und die Lehrmethode, und die verschieden gegliederten Genossenschaften verwalten innerhalb der ihnen zugestandenen Befugnisse ihre Schulangelegenheiten selbständig und bringen auch die dafür notwendigen Mittel auf. (Vergl. Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche. Päd. Stud. von Rein 1889, 4. Heft, und Rolle, Die finanzielle Selbständigkeit der Schule. Ev. Schulbl. von Dörpfeld 1888. 5. Heft.)

b) Gliederung. Die Schulgenossenschaft gliedert sich in die einzelnen Ortsgemeinden. Dieselben setzen sich, wenn die betreffende bürgerliche oder Kirchengemeinde gröfser ist, zu einer entsprechenden Gesamtgemeinde zusammen, die Einzel- bezw. Gesamtgemeinde vereinigen sich zur Bezirks- oder Kreisgemeinde, die Bezirks- bezw. Kreisgemeinden zur Provinzial- oder Landesgemeinde.

Dem Gemeindesystem entspricht das Schulsystem. Die untere Genossenschaftsstufe hat die allgemeine Grundschule (vergl. Rein, Am Ende der Schulreform S. 53), die Gesamtgemeinde (in gröfseren Orten oder gröfseren Kirchspielen) die Volksschule, die Bezirksgemeinde die Realschule, die Kreisgemeinde die höheren Schulen (Oberrealschule, Gymnasium, Seminar, Technikum usw.), die Provinzial- oder Landesschulgemeinde die Universität, Kunstakademie, Polytechnikum usw. zu erhalten. Selbstverständlich mufs sich dieser allgemeine Plan den besonderen Verhältnissen anpassen und mancherlei Abänderungen zulassen. In einem entlegenen Dorf werden wie bisher Grund- und Volksschule vereinigt sein und mit Zuhilfenahme von Privatunterricht, wenn derselbe zu haben ist, wird einzelnen Bevorzugten die Realschule entweder ganz oder bis zu einem bestimmten Jahrgange ersetzt werden. Ist die Kreisgemeinde klein, so wird sie sich mit einer einzigen höheren Schule begnügen oder mit einer benachbarten Kreisgemeinde in Verbindung oder Austausch treten müssen. Gröfsere Gemeinden wie die Städte bilden für sich allein eine Bezirks- oder Kreisgemeinde. Berlin dürfte eine Provinzialschulgemeinde abgeben. Diese grofsen Städte bilden also selbst Schulsysteme, die sich wieder in die verschiedenen Gemeinden abstufen und gliedern.

Mit diesem Gemeindesystem ist sehr gut die Einheitsschule (vergl. Rein, Am Ende der Schulreform und Art. Einheit des Schulwesens) zu vereinigen.

c) Erhaltungspflicht. Die Erhaltungskosten des Schulwesens sind von den Schulinteressenten zu tragen und, da das Schulwesen eine selbständige Stellung einnehmen, also in einer gewissen Unabhängigkeit von Staat und Kirche, ihr Werk treiben soll, so müssen die Schulkreise auch den Löwenanteil beitragen. Damit ist schon angedeutet, dafs auch andere Gesellschaftsorganismen mit herangezogen werden können, insbesondere der Staat und die Kirche, weil diese an der Schule bis zu einem gewissen Grade mitbeteiligt sind. Der Staat braucht die Schule, um sich brauchbare Bürger und tüchtige Beamte zu verschaffen, die Kirche, um die lebendigen Bausteine für ihren Tempel zu gewinnen. (Vergl. Dörpfeld, Fundamentstück VI.) Weder der Staat noch die Kirche können das in so geeigneter Weise selbst tun als wie die Schule (Schulgemeinde).

Im Staate herrscht viel zu sehr der Zwang vor, und er ist ein zu starres

Wesen, als daſs man ihm die Bildung des zarten Einzelwesens und dessen Erziehung zur Persönlichkeit anvertrauen könnte. Bei ihm liegt zu sehr die Gefahr der Vergewaltigung des Individuums vor. Die Kirche hinwiederum als die religiöse Form der beseelten Gesellschaft betrachtet einen jeden als Glied der Gemeinschaft und würdigt dabei zu wenig die individuelle Entwicklung des Einzelnen. Die katholische Schulverwaltung wäre aber nur eine Modifikation des Staatsschulregiments. (Vergl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. § 3.)

In dem erwähnten Aufsatz über die finanzielle Selbständigkeit der Schule habe ich vorgeschlagen, daſs Staat und Kirche je $^1/_5$ zu den Schullasten beitragen sollen, so daſs für die eigentliche Schulgemeinde $^3/_5$ übrig bleiben. Diese $^3/_5$ sind zunächst von denen aufzubringen, denen in erster Linie die Erziehungspflicht obliegt, d. i. von den Familien. Sodann ist aber auch darauf Bedacht zu nehmen, einen Kreis von Gönnern und Freunden der Schule zu sammeln, die freiwillig beisteuern, was einesteils wieder die Eltern sein können, die etwas über die gesetzliche Beitragspflicht hinaus beitragen, andernteils ledige Personen, die aus Dankbarkeit und Wohlwollen etwas opfern, was um so eher geschehen wird, je lebendiger das Schulgemeindewesen ist und je mehr auch das einzelne Mitglied sich beteiligen darf. Auf diese Weise kommt ein freierer und idealer Zug in das Gemeindewesen, und die Schullasten verlieren an Druck. Betragen diese freiwilligen Gaben wenigstens den 5. Teil aller Schulumlagen, dann erhalten die betreffenden Gönner das Recht, einen Vertreter in den Schulvorstand zu wählen (s. weiter unter d Vertretung). Rückständige Schulbeiträge treibt auf Antrag der Schulgemeinde der Staat ein. Will eine Schulgenossenschaft, sei es nun eine Einzelgemeinde oder eine Bezirksgemeinde, eine höhere Schule, als ihr eigentlich zukommt, errichten, so brauchen Staat und Kirche zu den entstehenden Mehrkosten nicht beizutragen. Dasselbe gilt bezüglich der Privatschulen, denen man, wenn sonst das öffentliche Schulwesen darunter nicht leidet, keine Schwierigkeiten machen darf. Ihrer werden sich gern gewisse Stände und die in der Minderheit befindlichen Konfessionen bedienen, doch müssen jederzeit von hier aus Brücken zu der öffentlichen Schule hinüber geschlagen werden können. Insbesondere dürfen die Privatschulen oder die Privatschüler bei Festen, gröſseren Aufführungen, Turnspielen u. dergl. in die öffentlichen Schulen sich miteinreihen, wenn dadurch für die letzteren keine Störungen und Mehrkosten entstehen. In dieser Beziehung ist bis jetzt viel zu wünschen übrig geblieben.

Auſser den Beiträgen für die Ortsschule haben die Schulgemeindeglieder auch noch beizusteuern zu den Kosten der Bezirks-, Kreis- und Provinzialschulgemeinde, ebenso auch der Staat und die Kirche bezw. die verschiedenen Konfessionen und zwar immer nach dem erwähnten 5teiligen Beitragsverhältnis.

Andrerseits müssen aber auch Staat und Kirche bezw. bürgerliche und Kirchengemeinde an der Schule bezw. Schulgemeinde beteiligt sein, der Staat, weil er derselben ein festeres Gefüge und gröſsere Haltbarkeit verleiht, und die Kirche, weil sie mit ihrer inneren Macht sauerteigartig das, was die Staatsgewalt nur äuſserlich zusammenhält, durchdringt und das Ganze in eine reinere Beleuchtung und höhere Bedeutung hebt. Freilich wird letzteres am besten geschehen, wenn die Schulgemeinde auf dem Bekenntnis der Kirche sich auferbaut. (Art. Konfessionelle Schule.) Vertreter der konfessions- oder religionslosen Schule (Denkschrift der Bremischen Lehrerschaft 1905) schalten den wichtigsten Faktor aus.

Die Schulunterhaltungskosten lassen sich nach dem vorgeschlagenen System auch noch leicht in anderer Weise verteilen, etwa so, daſs die Ortsschulgemeinde nur für die Schulräumlichkeiten und deren Ausstattung, Lehrmittel, Gerätschaften, Turnplatz, Schulgarten usw. sorgt, die Kreisschulgemeinde für die Lehrergehalte und die Provinzial- oder Landesschulgemeinde für die Alterszulagen, Ruhegelder, Umzugskosten usw., dementsprechend werden dann auch die Befugnisse der betreffenden Gemeinden und ihrer Organe zu regeln sein. Ein besonderes Schulgeld hat bei einer solchen Besteuerungsweise dann kaum noch eine Bedeutung. Man sieht also wie

schmiegsam und wie vielseitig dieses System ist und wie leicht man damit allen Verhältnissen und Bedürfnissen gerecht werden kann. (S. Art. Schulgeld.)

d) Vertretung (Repräsentation). Die zu der Erhaltung der Schulanstalten beitragenden Familienväter und Haushaltungsvorstände oder wer sonst noch einen bestimmten freiwilligen Beitrag zahlt, ist in der Schulgemeinde stimmberechtigt. Da die Einzel- bezw. Gesamtgemeinde und ebenso die zu ihr gehörige Schulanstalt eine bestimmte Gröfse nicht überschreiten dürfen, sie müssen nämlich übersichtlich sein, die Gemeindeglieder müssen einander kennen, insbesondere in Gesamtgemeinden die Lehrer alle Schüler*), was in den grofsen städtischen Schulkasernen längst nicht mehr der Fall ist, so ist aufser der Gemeindeversammlung nur noch ein Schulvorstand nötig. Derselbe besteht in Gemäfsheit des 5teiligen Beitragsverhältnisses aus 5 Mitgliedern, nämlich aus

1. dem Lehrer bezw. ersten Lehrer oder Schulleiter,
2. dem Vertreter der Familien,
3. dem Vertreter der freiwilligen Geber,
4. dem Vertreter der bürgerlichen Gemeinde (Ortsvorstand),
5. dem Vertreter der kirchlichen Gemeinde (Pfarrer).

Gibt es keine freiwilligen Geber (vergl. Erhaltungspflicht) oder nicht genug, so wählt die Gemeindeversammlung zwei Vertreter aus den Familienvätern oder Haushaltungsvorständen. Der Lehrer bezw. Schulleiter führt den Vorsitz in der Schulgemeindeversammlung und im Schulvorstande und ist für die Ausführung der Beschlüsse verantwortlich.

*) »Man mufs daher Front machen gegen die ungeheuren Schulkasernen, die ein Gemeinschaftsleben schier unmöglich machen. Die fabrikmäfsige Erziehung nimmt freilich hierauf keine Rücksicht, sogar die kleineren Städte freuen sich, wenn sie ein recht grofses Schulgebäude aufführen können, das äufserlich wie eine Bildungsfabrik aussieht. Die grofsen Wohnkasernen lassen kein Heimatgefühl mehr entstehen, die Schulkasernen kein Gemeinschaftsgefühl: und doch sollen manche Schulmonarchen geradezu einen Ruhm darin suchen, einem recht köpfereichen Schulstaate vorzustehen.« Conrad Schubert, Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern. S. 47. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]).

In ähnlicher Weise ist der Kreisschulrat zusammengesetzt, nämlich aus

1. dem Kreisschulinspektor,
2. den Rektoren der höheren Schulen,
3. dem Landrat,
4. dem Superintendenten,
5. dem Physikus,
6. einem von der Lehrerschaft gewählten Vertreter, und
7. aus den von den Schulvorständen gewählten Vertretern, deren soviel zu wählen sind, dafs die Zahl der unter 1—5 genannten ständigen Mitglieder zu der Zahl, die sich aus den unter 6 und 7 gewählten ergibt, wie 3 zu 2 sich verhält.

Dem Kreisschulrat steht die Kreissynode, dem Landesschulrat der Schullandtag zur Seite.

e) Befugnisse und Aufgaben. Die Schulgemeindeversammlung wählt einen bezw. zwei Vertreter der beisteuernden Familien und Häuser, sie setzt die Höhe der jährlichen Schulumlagen fest, nimmt den vom Schulleiter verfafsten Jahresbericht entgegen und hört die Jahresrechnung ab. Aufser den gesetzlich verbindlichen Versammlungen sind auch freie zu veranstalten, in denen von Schulmännern Vorträge aus der Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens, über Schulverfassungs- und sonstige die Familie interessierende Fragen gehalten werden (Dörpfeld, Das Fundamentstück VIII). Insbesondere gehören hierher die sog. Elternabende, die eine möglichst enge Verbindung von Schule und Haus zum Zweck der Verständigung und gegenseitigen Unterstützung in allen Erziehungsfragen erstreben (Art. Elternabende). Als Gegenstände der Besprechung dürften sich empfehlen: die Abhärtung und Gewöhnung der Kinder, die häuslichen Aufgaben, die Gesundheitspflege, die Jugendspiele, die Ferien, die Fortbildungsschule, die konfessionelle Schule, die Prüfungen und Zensuren, der Haushaltungs- und Handarbeitsunterricht und die Schulwerkstatt, Biographien bedeutender Schulmänner usw. (s. diese Art.). Im übrigen wird erwartet, dafs jedes Schulgemeindeglied am Schul- und Erziehungswesen lebendigen Anteil nimmt und dasselbe an seinem Teile mit allen Kräften und im

Einklang mit dem Schulvorstande und den Lehrern fördern hilft.

Die Lehrerwahl in die Hände der Gemeinde zu legen, hat Vorzüge und Schattenseiten. Andrerseits müfste der Kreisschulrat die Lehrer ernennen. Auf jeden Fall ist der Kreisschulinspektor zu hören. Die Ernennung der Lehrer an höheren Schulen mufs von höheren Instanzen ausgehen.

»Der Schulvorstand hat die Schulgemeinde in allen Rechtsverhältnissen zu vertreten und ihr Vermögen zu verwalten; er bildet die nächste Aufsichtsinstanz über Schule und Lehrer und hat namentlich dahin zu streben, dafs auch eine allgemeine Sittenaufsicht der Jugend aufserhalb der Schule in Übung komme.« (Dörpfeld.) Er übernimmt, um mit Zillessen zu reden, hauptsächlich die Schulpflege. (Art. Schulpflege).

Die Unterrichtstechnik ist der fachmännischen Aufsicht unterstellt. Die Volksschulen unterstehen in dieser Beziehung dem Kreisschulinspektor, die höheren Schulen einem dazu vorgebildeten Fachmanne.

Mit der Zunahme der allgemeinen Bildung werden die Befugnisse der Gemeinde und des Schulvorstandes sich erweitern. Die Beschreibung des weiteren Ausbaues dieser Verfassung, namentlich auf den oberen Stufen dieses Systems ist analog den unteren Stufen zu gestalten.

6. Gefordert durch den gegenwärtigen Notstand. Wenn nun schon in gesunden Verhältnissen die Schule auf die Mitwirkung der Gemeinde angewiesen ist, so dürfte dies erst recht der Fall sein, wenn es gilt gegen gewisse Zeitkrankheiten anzukämpfen, ich erinnere nur an die zunehmende Verrohung der Jugend. Es ist daher fast nicht zu begreifen, wie so viele Lehrer und Schulverwaltungen so wenig auf eine lebendige und mitwirkende Schulgemeinde hinstreben, ja von einer solchen gar nichts wissen wollen. Es ist die Scholarchie, die ängstlich jedes Zusammenwirken mit Nicht-Fachleuten meidet, in der Meinung, es könnte so mehr geschadet als genützt werden, und darum lieber auf jegliche Hilfe von anderen verzichtet. Es mag auch ein gut Teil Trägheit und Bequemlichkeit, wohl auch Ratlosigkeit dabei sein, denn eine Gemeinde zu leiten und zur Mitarbeit zu befähigen und zu organisieren ist schwerer und mühevoller als sich allein zu behelfen. (Dörpfeld, Fundamentstück VIII.)

Gewifs mag zugegeben werden, dafs eine Arbeit, wie sie das Erziehungswerk verlangt, von einem einzigen Fachmann besser getan wird, als wenn sich in dieselbe viele teilen, dieselben aber unfähig und gleichgültig sind. Damit ist aber das Gemeindeprinzip nicht widerlegt. Denn ebenso gewifs ist auch, dafs eine Gemeinschaft, deren Glieder vom rechten Geiste beseelt sind und ehrlich sich bemühen, mehr leistet als ein einzelner und wäre dieser noch so tüchtig. Denn es handelt sich in unserem Falle nicht um eine Kunstleistung oder eine besondere wissenschaftliche Aufgabe, wo das Genie oder der Gelehrte für sich allein schaffen mag, sondern um Helferdienste, die von einem jeden mehr oder weniger verlangt und verrichtet werden können. Wie im Kriege ein Feldherr ohne Heer nichts vermag, so vermag auch die Schulleitung ohne die Mithilfe der Familien und der Gemeinde im Kampfe gegen die Verrohung der heutigen Jugend nichts, denn letztere gleicht selbst einem Heere, dem der Teufel noch obendrein viele Bundesgenossen stellt, und gegen ein Heer kann wieder nur ein Heer vorgehen, und der Erfolg wird um so gröfser sein, je geschlossener und einheitlicher man vorgeht und je tüchtiger die Leitung ist. In unserem Falle soll das die Schulleitung sein. Es gilt also recht viele Kräfte aufzubieten, alle Charismen der Gemeinde zu organisieren. Aber was geschieht gemeiniglich? Der Philister wiegt sich in den Schlummer, erstens weil er die Übel noch nicht für so bedenklich hält, und zweitens, weil er glaubt, dafs Wandel nur von der Regierung oder der Polizei geschafft werden könne. Im übrigen aber hält er das Schulwesen für so vollkommen und musterhaft, dafs es töricht sein würde, wenn man darin Mängel suchen wollte. Er läfst sich blenden von den äufseren Einrichtungen und den Unterrichtserfolgen, kann aber nicht den Kern der Erziehung beurteilen. Er gewahrt nicht und vermifst es wohl auch nicht, dafs die Herzensbildung hinter dem Wissen und Können zurückbleibt.

Und ebenso verharren noch viele Lehrer und Schulleitungen in ihrer Abgeschlossenheit, einmal weil sie sich einbilden, alles allein ausrichten zu können und zum anderen, weil sie kein Vertrauen zu den Laien haben. Liegt darin aber nicht eine schwere Selbstanklage? Denn sind nicht diese Laien bereits zum grofsen Teil durch die Neuschule gegangen, und sie sind während der 8 und vielleicht noch mehr Jahre nicht befähigt und interessiert worden, der Schule Helferdienste zu tun? Wahrlich die Priester und Schriftgelehrten, die Pharisäer und Sadduzäer der Schule, die so sehr die Vorzüge des heutigen Schulwesens, die Macht der Bildung und die Fortschritte der Wissenschaft zu rühmen wissen, sollen doch einmal damit die zunehmende Verrohung der Jugend vergleichen und sich ernstlich fragen, was hat ihre Schule getan und kann sie tun, dafs diesem schreienden Übelstande gesteuert werde. Die Jugend mufs vielmehr zum freien Handeln, d. i. zu den Veranstaltungen der Zucht (s. Art. Schulgottesdienst) angehalten werden. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung I, S. 70, findet darin einen Hauptvorzug des ganzen englischen Erziehungswesens. (Vergl. Schubert a. a. O.) Aber auch die Kirche spreche ich nicht frei von Mitschuld und Sünde, nur ist sie dort, wo die Schule von der Kirche sich emanzipiert und die Kirche das Mitwirkungs- und Aufsichtsrecht verloren hat, nicht mehr in dem Mafse verantwortlich als früher. Denn was soll man denn dazu sagen, wenn am Konfirmationstage die hoffnungsvollen Jünglinge sich zum ersten Male betrinken und die zarten Jungfrauen bis in die Nacht wüstem Tanz, wenn nicht Schlimmeren sich hingeben; wenn der junge Mann, der eben das Entlassungszeugnis der Fortbildungsschule erhalten hat, im Treppenhause der bisherigen Bildungsstätte sich die Zigarre anbrennt und dann den Lehrern, die ihm begegnen, frech die Rauchwolken entgegenbläst und vor seinem Seelsorger von Stund an nun nicht mehr den Hut zieht? Man wende nicht ein, dafs es auch früher rohe Gesellen gegeben habe, allein sie waren ein Erzeugnis ihrer Zeit, die ärmer an Bildungsmitteln war als die unsrige. Wir dürfen uns also nicht auf jene Zeit berufen, und die aufgeklärten Schulmänner tun es doch sonst auch nicht, vom Mittelalter will man nicht viel wissen. Ebenso soll man die Verrohung der Jugend nicht mit der Naturanlage, welche die sog. Flegeljahre begründen, entschuldigen. Auch hiergegen gibt es Mittel, sie müssen nur angewendet werden. Die wirksamsten liegen in der beseelten Gemeinschaft, am besten, wenn die Jugend in angemessener Weise in das Gemeindeleben eingegliedert wird. (Art. Flegeljahre.) Ich weifs wohl, dafs es sehr sehr schwer ist, in einer Gemeinde, wo solche Verwilderungen herrschen, Wandel zu schaffen. Aber durfte es denn dahin kommen? Man darf doch die Schuld nicht allein bei der Partei des »Gehenlassens« und bei der neueren Gesetzgebung suchen. Aufser dem Staat haben eben auch die Schule und die Kirche viel zu viel gehen gelassen. Nun nachdem der Karren verfahren ist, darf man denselben doch nicht ohne weiteres preisgeben, sondern mufs ihn zu retten und wieder auf den rechten Weg zu bringen suchen, und genügen dazu die eigenen Kräfte nicht, so mufs man noch andere zu Hilfe rufen. Und so sind wir wieder bei der Forderung angelangt: eine lebendige Schulgemeinde ist heute notwendiger denn je (s. unter 9d die öffentliche Zucht).

F. Bettex schreibt in seinem sehr lesenswert erscheinenden Buche: »Naturstudium und Christentum« vom September 1895 bis April 1897 in 3 Auflagen erschienen, im ersten Abschnitt Fortschritt mit Fragezeichen überschrieben: »Manchem gut Unterrichteten will es dünken, als ob es bei uns mit einem wahren Fortschritt nicht weit her sei. Mit und trotz Eisenbahnen und Telegraphen, Aktiengesellschaften und Bankcoupons, Repetiergewehren und Torpedobooten sind noch nicht Glück, Wohlstand und Frieden unter den Menschen eingezogen und auch für die nächste Zukunft sieht es nicht danach aus. Trotz der gerühmten Fortschritte der Staatswissenschaft und Jurisprudenz steigt die sozial-anarchistische Flut und droht die Gesellschaft zu ersaufen; Throne, Religion, Glauben und Gesetze werden angegriffen, Verbrecher und Stromer mehren sich und verhöhnen Gott und die Menschen! Die Heilkunde feiert stets neue Triumphe und in der Pädagogik werden neue bahn-

brechende Theorien aufgestellt; und dabei doch überall Klagen über die zunehmende Kopf- und Nervenschwäche, Kurzsichtigkeit und Blutarmut, langsame Abnahme der Leistungsfähigkeit und ebenso über zunehmende Verrohung der Jugend, und die jugendlichen Verbrecher nehmen in 10 Jahren zu von 30 000 bis 40 000. Kurz bei dieser modernen, angeblich vom verdummenden Aberglauben befreiten und unter der Leuchte der Wissenschaft die Pfade der Aufklärung und des Fortschrittes wandelnden Menschheit nehmen Unzufriedenheit und Verbrechen zu, und es mehren sich in erschreckender Weise Schwindel und Betrug, Neurose, Wahnsinn und vor allem Selbstmord.«

7. Das Verhältnis der Schulgemeinde zur Kirchengemeinde. Wie gestaltet sich dasselbe namentlich auf den unteren Stufen, insbesondere zwischen der Lehrerschaft und der Geistlichkeit? Wird nicht durch die Hervorhebung und Belebung der Schulgemeinde die Kirche verkürzt und beiseite geschoben? Gewiſs die meisten Schriftsteller, die über die Schulgemeinde geschrieben haben, und die meisten Schulmänner, die die Schulgemeinde belebt haben, reden dabei wenig von der Kirche, noch viel weniger davon, wie neben der Schulgemeinde die Kirchengemeinde sich betätigen kann.

Scheibert in seinem trefflichen Buche: »Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule«, betont in einseitiger Weise nur die Schulgemeinde, für die Kirchengemeinde bleibt bei ihm wenig übrig, noch weiter geht in dieser Zurücksetzung Wigge in seiner »Schulsynode«. Von Diesterweg, Dittes, Richter und deren Richtung ist wohl ganz zu schweigen, sie gingen zu sehr auf in dem Bestreben, die soziale Stellung des Lehrers zu heben und die Schule aus den Fesseln der Kirche zu befreien, was ja an sich löblich und auch von unserem Standpunkte aus begrüſst wird, wenn sie sich dabei nur nicht so feindlich und ungerecht gegen die Kirche und die Geistlichen gezeigt und die Schule nicht wieder von neuem gefesselt hätten, nämlich gefesselt an den allmächtigen Staat, der für Hebung und Erstarkung des Gemeindelebens in unserem Sinne noch weniger Sinn und Befähigung bewiesen hat als die Kirche. Die Familie und die Kirche bilden das natürlichste und älteste Fluſsbett für Erziehung und Schule. Der Staat dagegen gleicht in dieser Beziehung einem künstlichen Kanal, der groſsartig angelegt ist, viel kostet und einem ganz bestimmten Zwecke dient, aber dafür gewisse Fluren trocken legt, der Landschaft ein sehr nüchternes Gepräge verleiht und viele Eigentümlichkeiten beseitigt, die sonst an den natürlichen Ufern und Windungen des alten Fluſslaufes begünstigt wurden.

Dörpfeld wiederum verquickt noch in wichtigen Punkten die Schule mit der Kirche. Er überläſst dem Geistlichen noch den Vorsitz im Schulvorstande, freilich nur auf der unteren Stufe und begnügt sich damit, für den Lehrer Sitz und Stimme im Schulvorstand zu verlangen. Den Lehrer mit dem Vorsitz im Schulvorstande und mit der Leitung des gesamten Schulwesens in der Gemeinde zu betrauen ist eine Konsequenz, die ich wohl zuerst gezogen und eingehender begründet habe. Dörpfeld hat sich dafür sehr interessiert und solches in mehreren Briefen an mich bekundet. Ganz besonders legte er dabei darauf Gewicht, daſs dieser Vorschlag von einem Geistlichen ausgehe, wie er sich dies immer gewünscht habe.

Nach meiner Meinung sollte die Kirche der Schule ihre Selbständigkeit neidlos und aufrichtig gönnen und ihr sogar als eine rechte Mutter das neue Heim, das sie in der Schulgemeinde aufschlägt, mit einrichten helfen. Denn wenn auf diese Weise das Erziehungswesen am besten gedeihen kann, so kann es für die Kirche gar kein Bedenken mehr geben. Aber wo ist der Marktscheider, der die feine Grenzlinie zwischen beiden verwandten Gebieten festlegt? In dieser Beziehung sind noch viele Untersuchungen zu veranstalten. Die Schulschriftsteller behandeln natürlicherweise ja meist nur das Schulgebiet. Es empfiehlt sich aber auch bei dieser Gelegenheit zu untersuchen, was für die Kirche übrig bleibt, wenn die Schule aus dem früheren Machtbereich der ersteren heraustritt und selbständig wird. Denn wenn sich ergeben sollte, daſs auf diese Weise die Kirche den besten Nährboden verlieren und allmählich ganz verdrängt werden würde, würde sie auf eine solche Separation wohl nicht so

leicht eingehen, denn sie selbst glaubt nicht nur an die göttliche Verheifsung ihres Bestehens, sondern auch, dafs es die Aufgabe der gesamten Kultur ist, ihr einen Platz zu sichern, auf welchem und von wo aus sie ihr Werk treiben kann. Wenn also die Kirche und ihre Diener der Schule ihre Freiheit und Selbständigkeit lassen und ihr noch dienend in der Schulpflege helfen wollen, dann müssen aber auch die Lehrer vom alten Hader lassen und durch die Tat beweisen, dafs sie auch kirchlich sind und der Kirche ernstlich mithelfen wollen. Wie ich den Lehrern lebendige Schulgemeinden verschaffen möchte, so möchte ich die Lehrer als lebendige Bausteine der Kirche sehen. Ich hoffe aber, dafs, wenn die Lehrer erst mehr in lebendige und christliche Schulgemeinden hineingestellt werden und für die Schulzucht und das sittliche Leben in der Gemeinde noch mehr verantwortlich sich fühlen, sie dann die Religion nicht blofs lehren, sondern auch mehr üben und die Kirche wieder mehr lieb gewinnen werden. Die Erziehung hat den einzelnen zu bilden, auch das will im Lichte der Ewigkeit getan sein, denn er hat eine einzigartige und unsterbliche Seele. Die Kirche hat das Gemeinschaftsleben zu pflegen, sie will diese Einzelwesen zu einem organischen Ganzen verbinden. Es sind also beide, Erzieher und Geistliche, aufeinander angewiesen, beide haben es vornehmlich mit den Menschenseelen zu tun, aber jeder in einer anderen Richtung und in einer anderen Weise. (Art. Konfirmandenunterricht.) Damit wäre wenigstens eine klare und bestimmte Unterscheidung der sonst so leicht ineinanderfliefsenden Arbeiten angegeben. Beide bewegen sich ja auf ein und demselben Boden, in ein und derselben Gemeinde, nur dafs letztere das eine Mal Schulgemeinde, das andere Mal Kirchengemeinde ist und dementsprechend verwaltet und geleitet wird. Wenn gesagt wird, dafs beide, nämlich der Lehrer und der Geistliche, an demselben Bau arbeiten, der Lehrer unter den Unmündigen, der Geistliche unter den Erwachsenen, so ist diese Unterscheidung zwar gang und gäbe, und selbst Rein spricht sich noch so aus (Art. Ortschulaufsicht) allein sie ist doch eine unzutreffende, denn einmal ist das Schulgebiet ein viel weiteres, man denke nur an die höheren Schulen und die Schulgemeinde mit den Erwachsenen, an die Veranstaltungen wie Elternabende, die um der Kleinen willen für die Grofsen gehalten werden, an das gesamte Volksbildungswesen, die Presse und Literatur usw. und zum anderen gehören die Kinder doch schon von der Taufe an und durch die eigentliche Schulzeit hindurch auch der Kirche an, sie kann ihrer nicht entbehren Ps. 8, 3. (Art. »Andacht«, »Kindergottesdienst«, »Kirchenbesuch der Schulkinder«, »Konfirmandenunterricht«, »Schule und Kirche«, »Schulgottesdienst«.)

Andererseits wird man auch dem Lehrer nicht gerecht, wenn man ihn nur in seiner Schule aufgehen und nicht auch in der Kirche mitwirken läfst. Er, der sich für die Kinder so lange bemüht hat, mufs sie doch auch noch weiter im Auge behalten und ihnen helfen dürfen, nur mufs es nun im Einklang mit der Seelsorge des Geistlichen geschehen. So wechseln die Rollen. In der Schulpflege ist der Geistliche dienendes Glied, im kirchlichen Leben der Lehrer. Bei dieser Unterscheidung fällt einem jeden Teile eine grofse, herrliche und gottgewollte Aufgabe zu. Es braucht von keiner Seite neidisch auf die andere herabgeblickt zu werden, jeder kann in seinem Dienste volle Befriedigung finden. Es ist aber auch einer auf den anderen angewiesen und findet einer in dem anderen Stütze und Förderung.

8. **Vorzüge.** Haus und Schule (Art. »Haus und Schule«). Schule und Haus sind aufeinander angewiesen und sollen in Wechselwirkung zueinander stehen. Legen wir uns das einmal nach den drei Haupttätigkeiten der Erziehung zurecht. Wie vorteilhaft ist es für die Schule, wenn das Elternhaus bereits für die rechten Gewöhnungen und für die Ausbildung der mittelbaren Tugenden gesorgt hat und sorgt, und wie schwer wird es der Schule gemacht, wenn das Haus an diesen elementaren Forderungen zu wünschen übrig läfst und die Kinder nicht zu Sauberkeit, Pünktlichkeit und Gehorsam angehalten werden. Die Regierung (Art. »Regierung«) mufs also sowohl im Hause wie in der Schule gepflegt werden, ja man könnte sagen, im Hause noch viel mehr, einmal weil im vorschulpflichtigen Alter die Regierung die Hauptsache ist und zum andern, weil das

Haus dazu am meisten Gelegenheit und Veranlassung hat und dazu auch ziemlich ebenso gut als der Lehrer befähigt ist. Etwas anderes ist es mit dem Unterricht, da liegt der Schwerpunkt in der Schule. Auch wird er am besten und vorteilhaftesten vom Lehrer erteilt. Das Haus mufs sich also da bescheiden und unterordnen und darf auf keinen Fall durch eigene Mafsnahmen den Schulunterricht stören oder beeinträchtigen. Andrerseits mufs es aber nur willkommen sein, wenn der Schulunterricht im Hause ein Echo findet, wenn die Hausaufgaben im Einklang mit der Schule gefertigt und mit Verständnis beaufsichtigt werden, wenn der Lehrinhalt aus der Schule in die Häuser getragen, hier neu befruchtet und dann wieder an den Ausgangspunkt zurückgeleitet wird. Endlich haben ebenso bezüglich der Zucht (ebenfalls im Herbart-Zillerschen Sinne) Schule und Haus zusammenzuwirken. Man denke nur an die nahe Verwandtschaft von Haus- und Schulandacht, an die vielen Beziehungen des Gemeinschaftslebens in der Familie mit dem in der Schule, an die Einführung in die Schule und die Entlassung aus derselben, an die Versetzung oder den Klassenwechsel, an die Schulstrafen oder Schulprämien, Ereignisse, die das teilnehmende Haus in Mitleidenschaft ziehen, an die Krankheiten und andere Familienvorkommnisse, die ihre Wirkungen wieder auf das Schulleben ausüben usw. Es findet also eine reiche Wechselwirkung statt zwischen Schule und Familie. Und was von den einzelnen Familien gilt, das gilt mehr oder weniger auch von der Zusammenfassung derselben zur Gemeinde. Ein Gemeinwesen, das auf Sauberkeit auf den Strafsen und Plätzen hält, die öffentlichen Uhren genau stellt und darnach sich streng richtet, auf Zucht und Sitte hält, Kunst und Wissenschaft fördert, gemeinnützige Unternehmungen unterstützt und Opfer für die Werke der Barmherzigkeit bringt, ein solches Gemeinwesen mufs zugleich auch fördernd auf das Schulwesen und die Erziehung einwirken, gleichwie umgekehrt ein Gemeinwesen, dem diese guten Eigenschaften fehlen und in welchem üble Gewohnheiten und Sitten herrschen, das Schul- und Erziehungswesen nachteilig beeinflufst. Diesen Einwirkungen kann sich eine öffentliche Gemeinde oder Schule gar nicht entziehen, kaum eine abgeschlossene Klosterschule, denn auch diese ist nicht hermetisch von der Aufsenwelt abgeschlossen. Wenn dem nun so ist, so mufs die Schule mit dem Gemeindeleben rechnen und es werden beide am besten fahren, wenn sie sich freundlich zueinander stellen und sich gegenseitig zu fördern suchen. Das ist die rechte Gemeindeschule, die für und mit der Gemeinde arbeitet, das ist die rechte Schulgemeinde, die für und mit der Schule wirkt. Die eine kann ohne die andere nicht sein.

9. Zum Schlufs mögen einige **Bilder aus dem Leben einer beseelten Schulgemeinde** die Vorzüge derselben beleuchten. a) Die Sauberkeit und die Gesundheitspflege in der Schule. In der beseelten Gemeinde begnügt man sich nicht mit dem gesetzlich Vorgeschriebenen, sondern man tut noch ein Übriges. Die lebendige Gemeinde verhält sich zur bürokratisch geleiteten, wie das neue Testament zum alten, wie das Evangelium zum Buchstaben des Gesetzes. In der lebendigen Gemeinde wird der Lehrer bezw. die Lehrerschaft durch die übrigen Gemeindeglieder gleichsam ergänzt. Was er nicht sieht, sehen andere, was er nicht versteht, verstehen andere, was er nicht kann, können andere. Er weist diese Ergänzung nicht von sich, und die anderen halten damit nicht zurück. Vergegenwärtigen wir uns das an einigen Beispielen. Es handelt sich um die Sauberkeit der Schule, ihrer Räume, Sammlungen, Aborte und Umgebung. Einzelne, sonst recht tüchtige, insbesondere gelehrte Männer haben dafür weniger Sinn, es fehlt ihnen an dem scharfen Auge in dieser Beziehung. Vielleicht entgehen diese Mängel auch den Mitgliedern des Schulvorstandes. In diesem Falle haben dann diejenigen die Pflicht, darauf aufmerksam zu machen, die solches gewahren und vielleicht ästhetisch geschulter sind. Der Schulvorstand mag auch einmal einige gebildete Frauen zu Rate ziehen und durch dieselben die Räume und die Einrichtungen, die Aborte nicht ausgeschlossen, beaugenscheinigen lassen, und es wird bald Wandel geschafft werden.

Was von der Reinlichkeit gilt, gilt von der Gesundheitspflege (Art. »Gesundheit«

und »Gesundheitslehre in der Volksschule«). Es leuchtet ein, daſs die Schule ohne Mitwirkung des Eltenhauses und der Gemeinde nur wenig vermag. Was nützt es, wenn in der Schule auf die richtige Körperhaltung und Beleuchtung gesehen wird, im Elternhause aber kein Verständnis dafür zu finden ist (Art. »Arbeit«, häusliche und »Körperhaltung«), wenn der Lehrer für baldiges Schlafenlegen eintritt, die Eltern aber die Kinder nach dem Theater auch noch mit ins Kaffee nehmen, wenn derselbe auf eine naturgemäſse Kleidung hinwirkt, die Mütter sich aber lediglich vom Modejournal und von der Modistin leiten lassen? Wie ganz anders jedoch gestalten sich diese Dinge, wenn Schule, Haus und Gemeinde verständnisvoll und einmütig zusammenwirken!

b) Ein Schulausflug. Es handelt sich um einen Schulausflug (Maigang). Der Scholarch fragt dabei natürlich weder Schulvorstand noch Eltern, sondern bestimmt ganz allein Zeit und Ort. »Wer wird sich denn auch in seine Sache hineinreden lassen« und »viel Köpfe, viel Sinne«. Die Folge ist, daſs sich wenig oder keine Erwachsene beteiligen und er allein die Plage und die Verantwortung hat. Etwas ganz anderes ist es, wenn ein solches Unternehmen aus der Gemeinde herauswächst und von ihr getragen wird. Da ist ein Teil der Gemeinde mit auf den Beinen, und der Lehrer kann einzelne Trupps zeitweise andern überlassen, was namentlich wünschenswert ist, wenn Knaben und Mädchen und verschiedene Jahrgänge in Betracht kommen. Bei dieser Gelegenheit wird auch der Begriff der Kreisgemeinde veranschaulicht und belebt und man tritt auf der Wanderung in Fühlung und Verbindung mit den Nachbarschulgemeinden, man begrüſst die Nachbarschulen, bringt ihnen einen Gesang, und jene erwidern den Gruſs. Der Lehrer oder ein Schulvorsteher oder sonst ein Gemeindeglied des aufgesuchten Ortes übernimmt die Führung der Wanderer und zeigt und erklärt die wissenswerten Dinge des Ortes und der Gegend. Auf diese Weise wird ein solcher Ausflug erst recht fruchtbar gemacht. Wie öde dagegen verlaufen doch so manche derartige Ausflüge. Die Kinderschar wird wie eine Herde durch die liebe Gottesnatur getrieben, ohne daſs sie sich der Schönheit derselben bewuſst wird, in einem Wirtshaussaal oder Garten wird Halt gemacht, man stürzt nach dem Brunnen, andere trinken das ungewohnte Bier, bekommen einen wüsten Kopf, und endlich schwankt die müde und marode Schar wieder heim, ohne daſs die Ausgaben und Anstrengungen im rechten Verhältnis zum inneren Gewinn stehen.

c) Förderung der Heimatkunde. Da ist es erwünscht, daſs der Lehrer einen Blick tut in die Häuser und Arbeitsstätten, in die Köpfe und Herzen seiner Gemeinde. Wo wird dies nun am besten geschehen, und wo wird man ihm am meisten bieten, in der toten oder der lebendigen Schulgemeinde?

So wird durch die Schulgemeinde, die mit und für die Schule lebt und alle ihre äuſseren wie inneren Schätze in den Dienst der Schule stellt, der Unterricht bedeutend gefördert, und wiederum empfängt die Gemeinde vom Schulunterricht mancherlei Anregung und Belebung. Und indem dabei das Schulbewuſstsein bereichert und erweitert wird, erfährt das Gemeindebewuſstsein durch die Beziehung der einzelnen Häuser auf die Schule und deren Tätigkeit eine heilsame Konzentration und Vertiefung.

d) Öffentliche Zucht. Die Fortbildungsschüler sollen nicht an Vereinen und öffentlichen Tänzen teilnehmen. In einer toten Gemeinde steht dies aber mehr oder weniger nur auf dem Papier, denn die gewöhnlichen Gemeindeglieder achten wenig darauf, die Polizei kommt nicht überall hin oder drückt ein Auge zu, die Gastwirte zeigen erst recht eine derartige Übertretung nicht an, und der Lehrer darf entweder nicht überall hin, oder wagt sich auch nicht an solche Orte. Wie ganz anders gestaltet sich dies in einer lebendigen Schulgemeinde. Hier sehen aller Augen auf die Jugend und man hält sie nicht bloſs von den Übertretungen fern, sondern bietet ihnen edle Erholungen und unverfängliche Vergnügungen, auch ist das öffentliche Leben meist so geartet, daſs die Jugend nicht fern gehalten zu werden braucht.

Eine solche Gemeinde sichert sich auch den Einfluſs auf Theater und Konzerte, sowie auf die Ortspresse. Sie kann dies um so mehr, weil die ganze Kreisgemeinde

mit ihren einflufsreichen und mächtigeren Organen dahinter steht, denn die Einzelgemeinde steht ja in lebendiger Fühlung mit der grofsen Kreisgemeinde und Ortsschulvorstand und Kreisschulrat in gegenseitigem Austausch der Erziehungs- und Bildungsmafsregeln. Auf diese Weise können auch die Schüler der höheren Anstalten ungesuchter und erfolgreicher auf ihren Fahrten und Ausflügen beaufsichtigt werden, ohne dafs man ihnen die Freiheit zu beschränken braucht. Welche Übelstände gibt es doch gegenwärtig in dieser Beziehung, und wie unerquicklich sind die Untersuchungen und Konferenzverhandlungen, wenn es sich um Übertretung des Kneipparagraphen handelt.

Kommt der Zögling der Mittelschule in die Ferien, so hat er sich beim Lehrer seines Heimatsortes bezw. bei dessen Stellvertreter an- und je nachdem auch wieder abzumelden. In gewissen Fällen kann er hier auch noch einer besonderen Aufsicht hinsichtlich seiner Arbeiten und seines Verhaltens unterstellt werden, umgekehrt aber auch auf seine früheren Kameraden anregend einwirken und sich sonst nützlich machen. Er ist zugleich der Überbringer von mancherlei Mitteilungen aus der Kreisgemeinde an die Einzelgemeinde und umgekehrt. (Vergl. unter e die Ferien.)

Es liegt auf der Hand, dafs durch eine innige Fühlung der Einzelgemeinde mit den Nachbargemeinden und der Kreisgemeinde als solcher manches Gute gezeitigt werden kann, wovon man beim Fehlen solcher Fühlung und bei der Gleichgültigkeit, wenn nicht Abneigung oder gar Feindschaft, mit welcher die Gemeinden öfters einander behandeln, keine Ahnung hat.

e) Schulferien. Ein Beweis, wie noch immer der Unterricht der Zucht und dem Schulleben vorgezogen wird, sind die Ferien, weniger in den kleineren Orten und wo der Lehrer durch den Kirchendienst oder die Erntearbeiten an die Scholle gefesselt ist, als vielmehr in den Städten. Sobald dort die letzte Unterrichtsstunde vorüber ist, verlassen die Lehrer und die vom Glück begünstigten Schüler die heimischen Penaten, und fort geht es

»aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern,
aus dem Druck von Giebeln und Dächern,
aus der Strafse quetschender Enge«

in die frische Waldesluft des Gebirges oder an den kühlen Strand des Meeres. Der Schulbetrieb wird auf Wochen eingestellt. Wer nicht das Glück hat, an einer Schulreise sich beteiligen zu können oder in eine Ferienkolonie aufgenommen zu werden, bleibt während dieser Zeit in schulischer Beziehung sich selbst überlassen. Ist hier nicht eine auffallende Lücke in unserer Schuleinrichtung? Wohl mag man den Unterricht einstellen, aber ist damit nun auch gesagt, dafs Regierung und Zucht gleichzeitig aufhören sollen? Man wird entgegenhalten, dafür hat das Haus zu sorgen. Auf einmal besinnt man sich wieder auf das Haus. Wie aber, wenn das Haus dieser Pflicht entwöhnt worden ist, und die Schule es versäumt oder wohl gar abgelehnt hat, die Eltern auf diesem Gebiete geschickt und willig zu machen? Es handelt sich auch nicht blofs um die einzelnen Familien, sondern auch um die Schulgemeinde als solche und das gesamte Schulleben in derselben, das nun ohne die rechte Leitung und Bewegung ist. Auf jeden Fall sollten bei der Wichtigkeit des öffentlichen Schullebens bei Beginn der Ferien, zumal wenn der Lehrer bezw. die Lehrer verreisen, die Eltern auf die gesteigerte Inanspruchnahme und auf die gröfsere Verantwortung während dieser Zeit ausdrücklich hingewiesen werden. Noch besser und würdiger aber ist es, wenn für ordentliche Vertretung gesorgt wird. In mehrklassigen Schulen kann sehr wohl ein Lehrer zurückbleiben, der die Vertretung übernimmt, oder die Lehrer teilen sich in die Ferien; einklassige Schulen können mit einer Nachbarschule verbunden werden. Es mufs nur eben dafür gesorgt werden, dafs jede Schule bezw. Schulgemeinde ihre geordnete Leitung oder Vertretung hat. Die Schüler müssen das Bewufstsein haben, dafs sie auch während der Unterrichtsferien von der Schule aus beobachtet werden und dafs die erzieherische Einwirkung auf sie eigentlich nicht ruht, sondern nur andere Formen annimmt, und die Lehrer sollen auch während des Urlaubs das Gefühl des Gebundenseins an die Schulgemeinde nicht los werden. Insbesondere mufs während der Abwesenheit des eigentlichen Lehrers der Schulvorstand zu den aus der Schulpflege hervorgehenden

Aufgaben in erhöhtem Mafse herangezogen werden, gleichwie der Kirchenvorstand bei Abwesenheit des Pfarrers. Es ist auch zu bedenken dafs manche Einrichtungen der Schule, wie der Schulgarten (Art. »Beschäftigung«, »Blumenzucht« und »Schulgarten«) und der Tierhof (Art. »Tierpflege«, Barth, Über den Umgang, und Beyer, Die Naturwissenschaften), gar nicht aufser Pflege gesetzt, und gewisse Übungen und Erholungen, wie das Schwimmen und Spielen, gerade während der Ferien am ausgiebigsten gepflegt werden können. Nicht minder ist des Kirchenbesuchs zu gedenken, der ebenfalls nicht unterbrochen werden sollte. Alle diese Dinge, und die belebte Schulgemeinde wird noch vielmehr herausbilden, bedürfen aber der ständigen Aufsicht und Anregung, wenn sie anders bildend und erziehend auf das junge Geschlecht einwirken sollen. In diesen Zusammenhang gehören, wie schon angedeutet, auch Schüler höherer Lehranstalten, die während der Ferien ins Elternhaus heimkehren oder bei Verwandten sich aufhalten und nach unserem Schulsystem nicht unbeachtet zu lassen, sondern ins Schulgemeindeleben einzugliedern sind. Sie verleihen dem alltäglichen Gange eine wohltuende Abwechslung, bringen neues Leben in die Gemeinde, insbesondere in die Kreise der Kleinen, vermehren aber auch die Gefahren für dieselben und erhöhen die Verantwortung der Schulleitung. Insbesondere aber mufs die Schulpflege dort auf dem Plan sein, wo die Sommerfrischler sich niederlassen, damit nicht durch die fremden Eindringlinge die wohlgepflegten heimischen Ordnungen und guten Sitten Schaden leiden, und die Fremden, die meist aus den grofsen Städten kommen, sollten in dieser Beziehung mehr Rücksicht auf das Landleben nehmen und schonender auftreten. Gegenwärtig lassen es die Städter darin noch sehr fehlen. Wenn aber einerseits die einzelnen Schulgemeinden erstarken und auf ihre Aufgaben sich besinnen und andrerseits dieselben miteinander in Fühlung treten und zu einer Gesamtgemeinde sich verbinden, wird auch hier Wandel geschafft werden, d. h. die Ferieneinrichtungen werden mehr nach den Forderungen einer stetigen Erziehung geregelt und die Lebensordnungen der einzelnen Gemeinden mehr gewahrt werden.

Im übrigen wird die Berechtigung der Unterrichtsferien (Art. »Ferien« und »Ferienkolonien«) anerkannt, wenn auch einzelne Gründe, die bis jetzt dafür sprechen, mit der zunehmenden Gesundung des Schulwesens an Bedeutung verlieren werden. Wenn nämlich die Ferien in erster Linie aus hygienischen Gründen gefordert werden und dieselben das während der Schulzeit beeinträchtigte Wachstum wieder in den rechten Gang bringen sollen, so ist eben in unserm heutigen Schulwesen etwas nicht in Ordnung und es mufs dafür gesorgt werden, dafs auch während der Unterrichtszeit die Gesundheit nicht leide, und zwar weder die des Lehrers noch die des Schülers.

f) Die familiäre Stellung des Lehrers. Die Stellung des Lehrers wie die des Geistlichen ist ein ganz andere, als die der übrigen Beamten, insbesondere der Staatsbeamten. Der Lehrer ist einmal Gemeindebeamter oder Gemeindediener (im vornehmen Sinne, wie Friedrich d. Gr. sich Staatsdiener nannte), und zum andern hat er einen besonders zarten, in das Gemütsleben greifenden Dienst. Ihm vertrauen wir unser Liebstes, unsere Kinder, an. Dem entsprechend müssen wir ihn auch behandeln und ihm seine Stelle anweisen. Wie der Hauslehrer in der Regel zur Familie gehörig angesehen wird und am Familientische mit essen darf, so darf auch der öffentliche Lehrer wegen seiner nahen Beziehungen zu den Familien von diesen nicht ausgeschlossen werden, im Gegenteil, es mufs dafür gesorgt werden, dafs er den warmen Hauch des Familienlebens in den Häusern atme, dafs die ganze Schulgemeinde wie eine Gesamtfamilie ihn umgebe. In früheren Zeiten war man dem näher als jetzt. Man denke nur an die Art der Besoldung. Er, wie auch der Pfarrer, erhielt dieselbe zumal auf dem Lande, meist an Naturalien, die er sich zu gewissen Zeiten, wie zu Ostern die Eier, selbst holen mufste oder die ihm zu anderen Zeiten, wie das Getreide im Herbst, von den Familien überbracht wurden. Er nahm teil an allen Familienereignissen, er war zugegen bei Taufen, Hochzeiten und Leichenschmaufsen, ledige Lehrer genossen den Wandeltisch. Auf diese Weise blieben sie immer in Fühlung mit den

Gemeindegliedern, lernten das Heim ihrer Zöglinge genau kennen und übten schon durch ihre Gegenwart in den Häusern einen unauffälligen und heilsamen Einfluſs aus. Leider sind diese wohlgemeinten und bewährten Einrichtungen mit der Zeit entartet und unbeliebt geworden, man empfindet sie als Last und will wie die Staatsbeamten behandelt sein, d. h. alle Besoldungsteile sollen in Geld abgewährt werden und monatlich an einer Zahlstelle, die von der Gemeinde unabhängig ist (Art. »Besoldung der Volksschullehrer«), gleichwie man sich nur von einem einzigen Vorgesetzten etwas sagen lassen will, nämlich von dem, dem die Fachaufsicht zusteht und womöglich auch nur in dieser Beziehung. Und so wird denn der Lohn in kalter, nüchterner und gleichförmiger Weise ausgezahlt, die Schablone, der Schematismus wird immer mächtiger, die Persönlichkeit und ihre besondere Begabung, Neigung, Strebsamkeit findet immer weniger Beachtung.

Nach oben gilt es, alle unbequemen Fragen fernzuhalten, nach unten so wenig als möglich Rücksicht zu nehmen. Bei so kalter Luft kann natürlich ein gemütlicher Umgang zwischen Lehrer und Gemeinde, der hier beiden Teilen so förderlich wäre, nicht gedeihen, es läuft vielmehr alles auf kluge Berechnung hinaus, und Wohlwollen und Zufriedenheit schwinden.

Wie ganz anders ist es in der beseelten Gemeinde, in der Schule und Haus ersprieſslich zusammenwirken. Der Lehrer wird bei seinem Einzug feierlich empfangen, und es findet gleichsam eine Art Vermählungsfeier statt. Man bringt ihm und seiner Familie fortwährend lebendige Teilnahme entgegen und wenn die Gastfreundschaft und Dankbarkeit sich auch nicht mehr in den früheren Formen behaupten können, so läſst man diese Tugenden doch nicht ersterben, sondern schafft für dieselben neue Formen ihrer Betätigung, indem man sie den gegebenen Verhältnissen anpaſst. Desgleichen wird man den Lehrern den Zugang in die Familie offen halten, nicht bloſs, wenn er kommt in Ausübung seines Amtes als Seelsorger seiner Schüler, sondern auch als Glied der Gemeinde und als Freund des Hauses.

Gelingt es in dieser Doppeleigenschaft das Haus zu besuchen, wozu freilich viel Geschick und Takt gehören, die erst im Laufe der Zeit gelernt werden, so läſst sich auf diese Weise viel Gutes stiften (Art. »Elternfragen«), die Seelsorge an den Schülern wird viel ungesuchter und unauffälliger und doch zugleich wirksamer und erfolgreicher betrieben, so daſs manche unliebsamen Schreibereien und Vorladungen vermieden werden, vielleicht auch die üblichen Schulnachrichten oder Zensuren (Art. »Zensuren«) namentlich wenn sie bloſs in nackten Ziffern bestehen (Art. »Elternabende« und Veranstaltungen der Zucht), in Wegfall kommen, wie denn auch immer mehr erkannt wird, daſs der Wert derselben, sowie der Prämien und der Rangordnung ein sehr problematischer ist (Art. »Belohnung«, »Rangordnung« und »Zucht«). Daſs natürlich viele von einer solchen mehr oder weniger absichtlichen Einwirkung auf das Haus nichts wissen wollen, namentlich die Bekenner des »Gehenlassens«, noch mehr aber die Sozialdemokraten, ist bekannt und erklärlich. Der Erzieher mag sich da mit dem Geistlichen trösten, dem es in dieser Beziehung noch schlimmer ergeht. Andrerseits übt der rechte Verkehr zwischen Lehrer und Haus auch einen günstigen Einfluſs auf die Schule aus und befreit von dem Banne, als habe das Haus nichts in die Schule hineinzureden. (Art. »Haus und Schule« und »Elternabende«). »Die rechte Schulgemeinde erzieht den Lehrer.« Vergl. Horn, Gg. Klingenburg, gleichwie Emil Frommel einmal gesagt hat: »Im Wupperthal erziehen die Gemeinden die Pastoren.«

g) Der Umgang der Kinder untereinander. Für den Schulunterricht ist der Klassenunterricht der zweckmäſsigste, mit anderen Worten: es empfiehlt sich und ist am vorteilhaftesten, wenn die Schüler, die zugleich unterrichtet werden sollen, tunlichst gleichartig, gleichbegabt, gleichaltrig sind. Daher die Einteilung nach Jahrgängen, Geschlechtern, Ständen usw. Gewiſs hat auch diese Klassifizierung ihre Grenzen. In kleineren Gemeinden und einklassigen Schulen verbietet sie sich von selbst und die groſsen Schulen dürfen nicht derart ins Kleine sich verästeln, daſs der Überblick unmöglich und die Fühlung

der einzelnen Schüler untereinander verloren geht. Die Verwandtschaft darf nicht zur Sippschaft ausarten. Auch ist das Gutachten des Vorstandes der allg. bergischen Lehrerkonferenz über die vierklassige und die achtklassige Volksschule zu beachten (s. Literatur). Andrerseits würde das national-soziale Schulprogramm, das die allgemeine Volksschule für alle Kinder aller Stände fordert, zu weit gehen, wenn damit der Zwang ausgesprochen wäre, abgesehen auch davon, dafs man bei solcher Nivellierung der pädagogischen Forderung, nach welcher gerade im Anfangsunterricht der Individualität ganz besonders Rechnung zu tragen ist, nicht gerecht wird. (Vergl. Barth, Über den Umgang und Art. »Individualität«.) Wenn nun auch zu Gunsten des Unterrichts gefordert werden mufs, dafs die Schüler möglichst gleichartig sind, so ist es doch hinsichtlich der Zucht eine andere Frage. Gehen wir auf die Familie, die wichtige Stätte der unmittelbaren Charakterbildung zurück. In derselben befinden sich Kinder verschiedenen Alters und Geschlechtes, begabte und weniger begabte, gesunde und kranke. Diese Verschiedenheit ist gegeben, ohne dafs wir daran etwas ändern können, sie ist von Gott gewollt. Sie wird darum auch gut und zweckmäfsig sein. Gerade hinsichtlich der Zucht ist dies zu bejahen. Denn in der Verschiedenheit liegt die reiche Befruchtung für das Gemütsleben begründet, ein Glied mufs das andere tragen, fördern und ergänzen, und dabei wahrt und stärkt jedes seine Eigentümlichkeit. So sind denn viele Alumnate so eingerichtet, dafs ihre Abteilungen und Gruppen den Familien- oder Geschwisterkreisen nachgebildet sind d. h. Zöglinge verschiedenen Alters enthalten (Art. »Alumnat« und »Jugendfreundschaften«). Weitere Kreise bilden die Kinder der Verwandtschaft und der Nachbarschaft. Erstere stehen dem Familienkreise zwar innerlich näher, sind aber dafür meist räumlich entfernter und darum in der Regel, wenn der Verkehr nicht künstlich betrieben wird, auch seltnere Erscheinungen. Man wird daher naturgemäfs mit den Kindern der Nachbarschaft zu rechnen haben. Getreue Nachbarn gehören ja auch nach Luthers Erklärung der 4. Bitte zum täglichen Brote, und Nachbars Kinder sind da mit eingeschlossen. Hier bin ich, wenn nicht geradezu ein verderblicher Einflufs von der Nachbarschaft her ausströmt, für einen gewissen Anschlufs und Umgang der Kinder untereinander. Ein solcher Umgang ist natürlicher, vielgestaltiger, fruchtbringender und erziehender als der vom sog. guten Ton und vom Hofzwang vorgeschriebene. In diesen Spielgenossenschaften und nachbarlichen Gesellungen, die ungesucht und ohne Zwang sich ergeben, mögen die Kinder der verschiedenen Stände und Klassen auf Zeit sich zusammenfinden, das wird den Bildungsverhältnissen angemessener und für die Gesellschaft förderlicher sein, als wenn man alle die verschiedenen Kinder in die gleiche Schule zwingt; denn einmal sind diese Kindergruppen klein und schmiegsam, während die Unterrichtsklassen der Schule dagegen grofs und ungefügig erscheinen, und zum andern beruhen diese Spielgenossenschaften auf einem zwanglosen Zusammentreffen, man kann kommen und gehen, wann man will, während die Schule für den Schüler ihre festen und unabänderlichen Ordnungen hat, und drittens nimmt der Schulunterricht mit seinen Hausaufgaben einen gröfseren Raum ein als die Nebenbeschäftigungen und Erholungen, die der nachbarliche Verkehr bietet. Diese kleinen Kameradschaften sind mit einem Worte gemütlicher als die mehr steifen Unterrichtsklassen, in denen nach fester Regierung von oben der Schüler seinen bestimmten Platz erhält und vielleicht zwischen 2 unsympathische Nachbarn gesetzt wird, die ihm die Schulzeit wenig angenehm machen. Es braucht nicht besonders dargetan zu werden, wie wichtig diese natürlichen Kindergruppen sind. Es wird dabei vorausgesetzt, dafs die Eltern sie im Auge behalten und die gebildeteren unter ihnen sich ihren Einflufs sichern, was bei einigem guten Willen nicht nur meist möglich, sondern auch auf der andern Seite begrüfst werden wird, zumal wenn gestattet wird, dafs auch einmal das bessere Haus betreten werden darf. Sehr schön und vorteilhaft ist es, wenn die Kinder der Nachbarschaft sich gegenseitig besuchen und die Häuser auf diese Weise sich ergänzen können. In dem einen Hause lernen die Kinder, was Sauberkeit und

Wohlanständigkeit ist, sie streichen, ehe sie das Nachbarhaus betreten, das Schuhwerk sorgfältig ab und grüfsen dann fein artig, während sie im Elternhause vielleicht weniger darauf achten und sich mehr gehen lassen. Wieder in einem anderen Hause lernt ein Kind den Frieden des Hauses kennen, den es im eigenen Hause vermissen mufs, und wieder in einem dritten Hause herrscht Humor und fröhliches Leben, in welchem diejenigen bisweilen gern verkehren, die sonst nur an Ernst und Trauer gewöhnt sind. Die Kinder des Beamten finden im Hause des Handwerkers eine neue Welt, die Kinder des Fabrikarbeiters tummeln sich gern mit im Bauernhofe. In dem einen Hause hat man einen Hund, in dem anderen Kaninchen, in dem dritten Vögel, denen man seine Sympathie entgegenbringt. Da hat man einen Baukasten, dort ein interessantes Bilderbuch und wieder wo anders eine prächtige Puppenstube. Der eine Knabe weifs die Stimmen der Vögel nachzuahmen, ein anderer ist ein Mime, er stellt den Lehrer täuschend dar, und dort ist ein Mädchen, das fromm Mütterlein spielt. Kurzum hier ist ein reicher Boden für das vielgestaltige Kinderspiel (Art. »Jugendspiele« und Rolle, Der kulturgeschichtliche Gang im Kinderspiele in Deutsch. Bl. f. e. U. 1881) ein orbis pictus jugendlicher Schaffenskraft von nicht zu verachtender Bedeutung. Hier ist eine willkommene Gelegenheit für das Haus, über den engen Rahmen der Familie hinaus erzieherisch sich zu betätigen, eine Aufgabe für die Schule, diese Wildlinge zu hegen und zu veredeln, ein Gebiet, auf welchem Schule und Haus sich begegnen und, indem sie die Eigenart dieser natürlichen Gesellungen schonen, dieselben doch höheren Forderungen dienstbar machen. Sie sind in den Dienst der unmittelbaren Charakterbildung zu stellen und ergänzen dann in vorteilhafter Weise die Gesamterziehung. Sie verbreiten sich netzartig über die ganze Schulgemeinde und helfen dieselbe mit beleben, wie umgekehrt die beseelte Gemeinde diese Zuchtgruppen, wie ich sie nennen will, fördert.

Literatur: Die unter »Ortschulaufsicht« und »Schulaufsicht« aufgeführten Schriften. — Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höh. Bürgerschule. Berlin 1848. — Dörpfeld und seine Schriften. II: 285. — Conrad Schubert, Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern. (Aus dem päd. Universitätssem. zu Jena. 4. Heft. 1892. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. — Rolle, Die finanzielle Selbständigkeit der Schule, Evang. Schulbl. Gütersloh. 5. 1888. — Zinnau, Zur Reform der Volksschule. Spandau-Berlin 1888. — Sulze, Die evangelische Gemeinde. Gotha 1891. — A. Fleischhacker, Über Schulverbindungen und ihre Beseitigung. (Sacher-Masochs auf der Höhe. Aprilheft 1883.) Art. »Schulverfassung«.

Gräfenthal. Hermann Rolle.

Schulgesetzgebung

s. Unterrichtsgesetzgebung

Schulgottesdienst

Der Schulgottesdienst (Erbauungsstunde) ist eine Schulfeier, die von der Schulgemeinschaft, bestehend aus Erziehern und Zöglingen, gehalten wird; es ist ein Gottesdienst der Kinder (Unmündigen, Nichtkonfirmierten) im Unterschiede von dem Gottesdienste der Erwachsenen (Mündigen, Konfirmierten) oder ein Gottesdienst im Kleinen im Unterschiede von dem Gottesdienste der vollen Gemeinde. Er ist eine Veranstaltung der Zucht (im Herbartschen Sinne), weshalb das Unterrichtliche (Scheibert), oder wie Ziller will, das Schulische (Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik von T. Ziller) abzustreifen ist. Wir scheiden daher die mehr lehrhaften Kindergottesdienste mit dem Gruppensystem aus. Für letztere tritt von Rohden ein (Art. »Kindergottesdienst«) und eine reiche Literatur, die für die Sache arbeitet, und die innere Mission. Dagegen erklären sich C. Schubert (s. Literatur), Thrändorf (Art. »Religionsunterricht«) und Dörpfeld. Letzterer führt in seinem Evangel. Schulblatt 1877, S. 117 folgende Bedenken an: Es fehlt die »nötige Sabbathstille, die familienhafte Gemütlichkeit«, das »belebende Singen« (auch von sinnigen Jugend- und Naturliedern). Es fehlen also die »Hauptbedingungen der erbaulichen Einwirkung«, es bleibt nur »ein wenig religiöse Lernerei«, »das unter Geräusch und Gesumme sich vollziehende äufsere Lernwerk«, ein »fabrikartiges englisches System«, eine Art »religionsunter-

richtliche Fabrik«. Gewiſs ein hartes Urteil aus dem Munde eines Mannes wie Dörpfeld. Er denkt sich die Sache überhaupt ganz anders und zwar in einer Art, die wohl im Bergischen möglich sein mag. Ihm ist die Sonntagsschule nicht ein Ersatz der Kirche, sondern sie soll den Kindern ein Stück Sonntag schenken, im Dienste der Familie den Unmündigen eine angemessene Sonntagsfeier verschaffen. Er will familienhaften Charakter, höchstens 25 Kinder, kein Lehren, sondern Erzählen und Singen (Schubert 84).

Ebenso scheiden wir hier aus die gewöhnlichen Schulandachten zu Beginn und Schluſs des Unterrichtes, die in ihrer engen Verbindung mit dem Unterrichte mehr Anhängsel des letzteren als selbständige Handlungen sind. Sie sind näher verwandt mit der Hausandacht als mit dem Gemeindegottesdienst, den die Schulgottesdienste abbilden und unter Umständen ersetzen sollen.

Zur Teilnahme am Schulgottesdienst soll kein Schüler gezwungen werden, weil die Andacht sich nur auf dem Boden der Freiheit erheben kann und sich wie das Lied nicht gebieten läſst (Graf von Habsburg), und weil es sich bei der unmittelbaren Charakterbildung, zu welcher ja der Gottesdienst gehört, darum handelt, den Zögling in eine solche Lage zu versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken handeln kann, wie es dem Interesse entspricht. Es wird also die Feier so auszugestalten und zu beleben sein, daſs sich der Zögling dabei wohl fühlt und sein Gemütsleben vielseitig in Anspruch genommen wird (Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, § 28). Dabei darf freilich auch nicht vergessen werden, den Zögling bei passender Gelegenheit, am besten im Zusammenhange mit dem Religionsunterricht, ausdrücklich an den Besuch den Gottesdienstes zu erinnern und den Ursachen der Versäumnis nachzuforschen (Art. »Kirchbesuch der Kinder«).

Gerade in unserer schnelllebigen Zeit, in der es so sehr an Ruhepunkten, an Besinnung und Vertiefung fehlt, müssen solche Erbauungsgelegenheiten gepflegt und den Kindern lieb gemacht werden. »Nach den Grundsätzen der geistigen Diätetik ist ein solcher Wechsel zwischen Arbeit und Feier, zwischen Unterricht und Zucht unbedingt nötig (Art. »Diätetik). Die Schularbeit, der Inhalt des Unterrichts, wird hier in ein ganz neues Licht gerückt: der Schüler sieht hier, wie er mit dem Gelernten etwas anfangen kann, der Prozeſs des Lernens wird ganz zurückgestellt, die Erbauung, die Gefühlserregung gibt den Grundton an, oft findet ein Austausch ganz anderer Gedanken statt, für die im Unterricht keine Stelle ist.« (Schubert a. a. O.)

Wenn nun auch alles, was mühsam und anstrengend erscheint, in der Feier zurückgedrängt wird, so darf doch auch andererseits keine Trägheit, kein bloſs anschauliches Sichversenken in religiöse Gedanken Platz greifen, sondern es muſs alles Handlung(aktiv)sein. Es gilt wirklich handelnd aufzutreten, etwas Positives beizutragen zur Feier, sei es in der Vorbereitung und Zurüstung, sei es in der Feier selbst. Hier ist der Scheibertsche Gedanke zu verwirklichen, dem Schüler zum Bewuſstsein zu bringen, »daſs der Einzelne der Gesamtheit etwas leistet, daſs aber auch der Einzelne nichts allein vermag. Am gemeinsamen Gesange läſst sich das den Schülern wohl am leichtesten zeigen. Gesang und Musik sind so recht die Künste für die Gemeinsamkeit, sie sind der äuſsere Klang der Geselligkeit. Schon das Kind merkt bald, daſs es für sich allein wenig auf diesem Gebiete leistet, aber das Zusammenklingen aller Stimmen eine andere Wirkung auf Sänger und Zuhörer hervorbringt. Im mehrstimmigem Gesange und Spiele ist einer auf den andern mit Notwendigkeit hingewiesen, muſs jeder sich dem gemeinsamen Takte und Tempo und Accente fügen, kann keiner allein seiner Neigung und seinem Impulse folgen, aber auch keiner allein das Tonstück zur Anschauung bringen« (Schubert).

Damit ist schon angedeutet, daſs auch die Ästhetik zu ihrem Rechte kommen muſs. Der Gottesdienst muſs ein einheitliches Ganzes sein, jeder muſs seinen besonderen Zweck haben, von einem leitenden Gedanken beherrscht sein, wie denn auch jeder Sonntag im Kirchenjahre seinen besonderen Inhalt und seine besondere Bedeutung hat. Alles muſs planmäſsig geordnet und aneinander gefügt sein und

sich so zu einem Kunstwerk abrunden. Die Haltung der Schüler, die Stimmen und die Kleider derselben, die Geräte und und die Ausschmückung des Versammlungsraumes müssen der Feier entsprechen, alles Triviale und Störende mufs fern gehalten, alles hingegen auf einen höheren Ton gestimmt werden (Art. »Ästhetische Bildung«).

Wer hat nun für den Gottesdienst der Schüler zu sorgen, die Schule oder die Kirche oder beide? Wenn wir daran festhalten, dafs die Schule bezw. die Erziehung es mit der Bildung des Einzelnen und die Kirche mit der Pflege des Gemeinschaftslebens zu tun hat (Art. »Konfirmandenunterricht« und »Schulgemeinde«), so werden wir der Kirche diese Pflicht zuweisen müssen, was nicht ausschliefst, dafs er von Lehrern gehalten wird. Der Lehrer, bezw. die Schule würde dann eben im Auftrage der Kirche handeln. (Barth, Reform der Gesellschaft.)

Ähnlich verhält es sich mit der Frage nach dem Ort. Der Name Schulgottesdienst leitet auf die Schule hin. Er ist aber auch denkbar in der Kirche, wenn man dabei nicht an die Schule als Räumlichkeit, sondern an die Schule als Gemeinschaft denkt, die sehr wohl auch in einem anderen Raume, insbesondere in der Kirche feiern kann, wie denn auch die Kindergottesdienste in der Regel im Gotteshause abgehalten werden.

Es erübrigt nun noch, den Schulgottesdienst in das rechte Verhältnis zum Gottesdienst der Erwachsenen oder der vollen Gemeinde zu setzen. Von Rohden hält es nicht für tunlich, Gottesdienste für Erwachsene und Kinder gemeinsam zu veranstalten (Art. »Kindergottesdienst«), während Winzer (Art. »Kirchenbesuch der Kinder«) die Kinder in der Kirche nicht missen möchte, nur soll der Besuch den kleineren Schülern freigestellt sein und in den ersten Schuljahren und in der vorschulpflichtigen Zeit soll er nur in Begleitung Erwachsener stattfinden. Wenn es nun auch keinen Kirchenzwang im Sinne des Schulzwanges gibt, so wird doch darauf zu halten sein, dafs die Kinder am Schulgottesdienst bezw. am Gottesdienste der Erwachsenen sich beteiligen, dafs die Gründe zu Versäumnissen geprüft und zu beseitigen gesucht werden. In einfachen und kleinen Landgemeinden wird sich eine Vereinigung von Grofs und Klein zu einer gemeinsamen Feier sehr wohl ermöglichen lassen und in der Regel eine solche Trennung weder nötig noch erwünscht sein. Dafs man die Kinder von dem Gemeindegottesdienst ausschliefst, ist weder geschichtlich noch normal (vergl. Ps. 8, 3 u. Matth. 21, 16), erst die monströsen Gemeinden haben zu einer solchen Scheidung geführt. Wir werden uns also nicht grundsätzlich gegen eine Teilnahme der Schulkinder am Gemeindegottesdienste erklären, sondern nach den örtlichen Verhältnissen und von Fall zu Fall über eine solche Teilnahme entscheiden. Auf jeden Fall mufs der Schulgottesdienst in den Gemeindegottesdienst überleiten und darf nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck sein.

»Man beachte hier doch auch einmal das klassische Altertum! Wie charakteristisch und wie segensreich ist dort der einem pädagogischen Dogma gleichende Grundsatz, dafs die Jugend an religiösen und nationalen Festen handelnd mit teilnehmen müsse! Ihm gemäfs ziehen sie nicht blofs träge zuschauend, sondern am gemeinsamen Wechselgesange beteiligt mit den Greisen, den Männern, den Jünglingen einher. Und, was eine wichtige Zugabe zu allen diesen festlichen Handlungen war, hier war der religiöse Kultus zugleich dasjenige, auf welchen sich die kindlichen Leistungen bezogen« (Schubert, Stoy).

Sehen wir uns darauf hin den evangelischen Kultus selbst noch etwas genauer an. »Sein Wesen ist symbolisierendes Handeln, Veranschaulichung des Übersinnlichen, Versinnbildlichung des religiösen Verhältnisses, in welchem die Gemeinde von Gott Offenbarungen und Segnungen empfängt und ihm wieder ihre Gaben darbringt. Jene Seite ist vertreten durch Wort und Sakrament, diese durch Gebet und Opfer.« Im Gegensatz zur katholischen Kirche hat zwar die Reformation die Predigt auf Kosten der Liturgie hervorgehoben und alles, was Zeremonie heifst, für eine freie Sache erklärt, allein in neuerer Zeit wird die Liturgie wieder mehr ausgebildet und reichhaltiger ausgestaltet, so dafs beide wieder mehr ins Gleichgewicht kommen. Dieser Kultus oder Gottesdienst soll zugleich das Gemeindeleben abspiegeln, wie um-

gekehrt das Gemeindeleben von diesem Idealbild aus Hebung und Verklärung empfangen soll. (Art. »Gemeinsinn«.) Der gemeinsame Gesang versinnbildlicht das Gemeinschaftsleben, die Weihe den Frieden in der Gemeinde. In der Kirche findet sich die ganze Gemeinde zusammen: Grofs und Klein, Alt und Jung, Mann und Weib. Gal. 3, 28. Alle Unterschiede sind aufgehoben, d. h. aber nicht, dafs die Gemeinde ein bunter ungeordneter Haufe sei, sondern nur, dafs es keine Vorrechte gibt, im Gegenteil hat sich die Gemeinde zu gliedern. Das gilt sowohl vom Gottesdienste als vom Leben aufserhalb desselben. Die Brüdergemeinden, von denen wir in dieser Beziehung viel lernen können, haben derartige Organisationen geschaffen. Im Gottesdienst stellen sie sich als die verschiedenen Chöre dar, im Wirtschaftsleben als die verschiedenen Faktoren nach dem Gesetz der Arbeitsteilung. Die kirchlichen Abkündigungen haben nicht blofs einen liturgischen oder rechtlichen Charakter, sondern auch einen praktischen Zweck. Die Danksagung für eine Geburt hat neben ihrer eigentlichen Bedeutung auch die, dafs die Frauen der Wöchnerin sich annehmen, die Abdankung bei einem Todesfall, dafs wir nicht blofs an unser eigenes Sterben erinnert werden, sondern uns auch fragen, ob wir dem Dahingeschiedenen nicht noch verpflichtet sind, insbesondere in Bezug auf seine Angehörigen. Kurzum jeder liturgischen Äufserung läfst sich eine derartige werktätige Seite abgewinnen. Dies gilt auch sowohl von der Predigt wie von der Kollekte. Die Predigt ist von den Hörern weiter hinein in die Gemeinde zu tragen, insbesondere zu denen, die verhindert waren zu kommen, den Kranken, den Gefangenen, den Armen, die kein Feierkleid haben, den modernen Sklaven, die während des Sonntags arbeiten müssen, vielleicht auch zu den Verächtern des göttlichen Wortes und zu den Spöttern, wie eine Losung oder Parole mufs sie überall wiederklingen, so dafs es schwer fallen mufs, sie zu überhören. Die Liebesgaben, die auf dem Altar oder im Opferstock für die Armen gesammelt werden, sind nach den Weisungen der Armenpfleger von diesen selbst oder von anderen dazu Beauftragten zu verteilen und zwar so, dafs die Beschenkten die Gabe als eine Liebesgabe empfinden und das Bewufstsein haben können, dafs sie nicht verlassen sind, sondern von der ganzen Gemeinde, in welcher Christus lebendig ist, im Auge behalten werden. (Jak. 1, 27.) Es leuchtet ein, dafs ein solcher Gottesdienst, den man sich in der angegebenen Richtung noch weiter ausdenken mufs, viele Kräfte erfordert, ja wir können sagen, alle Gemeindeglieder, die Kinder mit eingeschlossen, in Bewegung setzt. Dann sind die Kinder nicht blofs ein lieblicher Schmuck in der Kirche und willkommene Stimmen im Chorgesang, sondern auch die mancherlei Boten und Gehilfen im Gemeindedienst, und je mehr die Gemeinde sich belebt, desto mehr bilden sich Gelegenheiten aus, die Kinder zu beschäftigen. Ich erinnere nur an die mancherlei Dienstleistungen in der Kirche, zumal auf dem Lande: Öffnen und Schliefsen der Türen und Fenster, Abwischen der Bänke und des Gestühls, Anstecken der Liedernummertafeln, Ausschmückung der Kirche, Pflege des Altars, Herbeischaffen des Taufwassers und der heiligen Geräte, Bälge treten, Läuten, sofern es ohne Gefahr für die Kinder geschehen kann, usw., die je nach den örtlichen Verhältnissen verschieden sind, und an die Helferdienste im Gemeindeleben: Austragen der Sonntagsblätter, Haussammlungen, Einladungen zu Sitzungen und Versammlungen, Botengänge. Da ist ein blinder Mann in die Kirche zu geleiten und dort hat man sich einer armen Witwe mit ihren Kindern anzunehmen, damit sie am Sonntage eine Erleichterung habe. So soll man die Jugend durch Elternhaus und Schule heranbilden, dafs sie aufmerksam, willig und geschickt werde, diese kleineren und auch gröfseren Helferdienste im Gottesdienste und in der Gemeinde und zwar um Christi willen zu verrichten. Die Jugend treibt jetzt so manchen Sport, in der Kirche aber, wenn sie sich überhaupt darin erblicken läfst, gebärdet sie sich oft ungelenk und im Gemeindeleben mangelt es ihr häufig an Ritterlichkeit. Aber eben deshalb mufs sie frühzeitig in solchem Dienst sich üben lernen und zwar nach den zwei Seiten hin, einmal in liturgischer oder idealer Weise, und zum andern in praktischer Weise oder im Gemeindeleben. Beides

gehört zusammen, gleich wie der Sonntag und die Werktage eine Woche bilden. Wenn so beide Seiten in Wechselwirkung treten, die ideale des Gottesdienstes und die reale des Gemeindedienstes, dann werden beide sich gegenseitig befruchten und das männliche Element, das mehr aktiv sich beteiligen will, wird den Gottesdienst wieder lieb gewinnen und auch die Jugend wird ihren Platz darin erhalten, so dafs sie sich weniger langweilt als bisher. Die Frage des Schulgottesdienst ist damit in ein neues Licht gerückt: wir werden das eine tun und das andere nicht lassen, d. h. wir werden besondere Schulgottesdienste pflegen als Vorschulen für den Gemeindegottesdienst, wir werden die Kinder aber auch bald und vielleicht gleichzeitig in den Gemeindegottesdienst einführen, weil wir sie und sie uns dort nicht missen wollen.

Literatur: Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höh. Bürgerschule. Berlin 1848. — E. Barth, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche. Leipzig 1886. — C. Schubert, Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern (Aus dem Päd. Universitätsseminar zu Jena, 4. Heft, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Siona, Monatsschrift für Liturgie, Hymnologie und Kirchenmusik. Gütersloh 1892, Schulandacht und Schulgottesdienst von Herold.

Gräfenthal. Hermann Rolle.

Schulhaus, vom ästhetischen Standpunkt

1. Wahl des Bauplatzes. 2. Vom Grundrifs. 3. Das Äufsere. 4. Innenschmuck. 5. Schulmöbel.

Wenn man es unternimmt, den Schulhausbau vom ästhetischen Standpunkt aus zu besprechen, wird man ohne weiteres Gefahr laufen, der irrtümlichen Meinung zu begegnen, dafs dieser Standpunkt einen Gegensatz zum praktischen bedeute. Dafs dem nicht so ist, bedarf für den Wissenden keines Beweises; für diejenigen aber, welche das Künstlerische als etwas äufserlich Hinzugetanes anzusehen gewohnt sind, möge aus den folgenden Zeilen die Überzeugung erwachsen, dafs auf dem Gebiete der Baukunst, das hier in Betracht kommt, die Schönheit zumeist mit vollkommener Zweckmäfsigkeit fast eins und dasselbe ist. Was darüber ist, die formale Ästhetik an sich, kann in diesen Zeilen nur im Vorübergehen gestreift werden.

1. Wahl des Bauplatzes. Es ist eine betrübliche Tatsache, dafs der Schulhausbau des verflossenen Jahrhunderts auch den bescheidensten zweckmäfsig-ästhetischen Anforderungen nicht entspricht. So ist die Wahl des Platzes, welche auch nach der schönheitlichen Seite von Bedeutung ist, meist lediglich dadurch entschieden worden, dafs man nahm, was etwa noch im bebauten Gebiet übrig geblieben war.

Wenn aber von den Praktikern anerkannt wird, dafs die Schule ungefähr in der Mitte des Sprengels liegen soll, kann auch verlangt werden, dafs das Gebäude, welches durch seine Gröfse in der Regel die Umgebung zu beherrschen geeignet ist, diese fürstliche Pflicht im Organismus der Stadt oder des Dorfes auch erfülle. Nicht erfüllt wird sie, wenn das Schulhaus versteckt auf dem Rückplatz liegt, oder wenn es etwa mit gleicher Höhe in eine gerade Flucht von Häusern eingereiht wird. Erfüllt wird die Pflicht, wenn es gelingt, dem Schulhaus seinen Platz im Ortsplan so anzuweisen, dafs es auf gröfsere Entfernung hin gesehen wird, sei es durch seine Lage auf einer Bodenerhebung, sei es an einem offenen Platz oder an einer konkav gekrümmten Strafsenwand. Man wird allerdings dabei einmal davon abhängig sein, welche Rolle im Zeitgeist die Schule spielt z. B. der Kirche gegenüber, und dann auch von dem Grad der Schule; einer Volksschule wird in der Grofsstadt nicht die Wirkung zukommen, wie im Dorfe, wo sie neben der Kirche das einzige Gebäude von Bedeutung zu sein pflegt. Um so wichtiger aber sind in Grofsstädten die höheren Schulen zu behandeln, wofür etwa das Polytechnikum in Zürich ein treffliches Beispiel bieten kann.

Wenn es im allgemeinen nicht empfohlen werden kann, Schulen auf Rückplätzen zu errichten (es kommen wohl nur Grofsstädte in Betracht), so mufs doch der Billigkeit wegen gesagt werden, dafs man dort in der Ausbildung der Hofwände Mittel hat, welche sehr wohl ein künstlerisch abgeschlossenes und gutes Bild ermöglichen. Aus dem Allen erhellt, welche Wichtigkeit

es hat, mit der Platzwahl für die Schulhäuser nicht abzuwarten, bis Not am Manne ist und man gezwungen sein kann, eben nur das Übriggebliebene zu nehmen. Vielmehr ist die Festlegung des Ortsplanes der richtige Augenblick über diese Dinge Klarheit zu schaffen, wobei ein begabter Städtebaukünstler auch die anspruchlosesten Schulgebäude zu Kern- und Glanzpunkten seines Planes machen kann. Freilich darf ein solcher Ortsplan nicht zur Fessel der Entwicklung werden und mufs eine gewisse Abänderungsmöglichkeit auch in der Stellung der öffentlichen Gebäude zulassen.

Mit den Forderungen, dafs der Bauplatz gute Wirkung des Hauses im Verhältnis zur Umgebung sichern soll, ist nun aber nur ein Teil dessen ausgesprochen, was für die Schule gewünscht werden mufs; der Bauplatz mufs auch an sich Eigenschaften besitzen, welche für die Nahwirkung von Bedeutung werden. Diese Wünsche decken sich aber so sehr mit den praktischen, dafs sie billig in kurzem abzumachen sind. Es ist einleuchtend, dafs ein wohlabgerundeter Bauplatz nicht nur für die Anordnung des Hauses und des Hofes wichtig ist, sondern auch eher als eine zerrissene, übermäfsig gestreckte oder spitzwinklige Baustelle zu schöner Gruppierung verhelfen kann. Immerhin ist ein gewisser Zwang, den die Grenzen des Platzes auf den Baumeister ausüben, schon manchmal der Anlafs geworden, dafs ganz besondere Schönheiten zu Tage traten. Zu ängstlich braucht man also mit dem Streben nach Regelmäfsigkeit bei der Platzwahl nicht zu sein. Ähnlich verhält es sich mit der Frage, ob ebenes oder steigendes Gelände vorzuziehen ist. Wenn nur die Neigung des Platzes zur Sonne günstig ist, und wenn anders ein gewisses Mafs von Steilheit nicht überschritten ist, kann man zu tüchtigen Baumeistern das Vertrauen haben, dafs sie aus der Unregelmäfsigkeit des Bodens Vorteile für die Schönheit des Baues ziehen.

Gelingt es auf dem Platz oder in der Nähe schönen Baumbestand zu erhalten, so ist das ein Vorzug, der nicht unerwähnt bleiben soll.

2. Vom Grundriß. Es kann befremden, wenn der Grundrifs in das Bereich einer ästhetischen Betrachtung gezogen wird. Wer aber der Sache nachgeht, findet, welchen entscheidenden Einflufs auf die Wirkung des Hauses schon die erste Anordnung des Lageplanes, die erste Entscheidung über die Verteilung von Haus und Hof auf dem Bauplatz hat. Allzuhäufig wird der Hof als eine Nebensache betrachtet; er hat sich mit der Form zu begnügen, welchen die »praktische« Anordnung des Gebäudegrundrisses ihm übrig läfst. Es ist aber eine wichtige Forderung, dafs der Hof, wie jedes Zimmer oder jeder Vorplatz als Raum behandelt und ausgebildet werde. Dafs dabei die Lage zur Sonne eine Rolle spielt, ist nicht nur ein Gesichtspunkt, den die Hygiene aufstellt, sondern der auch den Künstler interessieren mufs. Ein Hof, der nicht reichlich von der Sonne bestrahlt wird, kann mit den schönsten Architekturformen niemals befriedigen. Deshalb zeige der Hof eine schön arrondierte Grundform und er sei gegen die Sonnenseite nicht verbaut. Ob der Hof besser an die Strafse vor das Haus oder besser hinter das Gebäude zu legen sei, ist so sehr von den Besonderheiten des Platzes abhängig, dafs allgemein Gültiges darüber nicht gesagt werden kann. Wenn es möglich ist, schöne Einblicke von der Strafse her in den Hof zu eröffnen, so sollte das nicht vermieden werden.

Von einem schönen Schulgrundrifs verlangt man wohl zuerst, dafs alle Räume übersichtlich und gut beleuchtet sich aneinanderreihen. Die Erfüllung dieser hygienischen oder praktischen Forderungen ist Voraussetzung jeder ästhetischen Wirkung. Es wird z. B. recht schwer sein, ein doppelreihig (doppelbündig) gebautes Haus so auszustatten, dafs es räumliches Behagen und Wohlsein aufkommen läfst; ästhetische Lustgefühle hängen, sofern es sich um Raumkunst handelt, mehr, als gemeiniglich angenommen wird, mit den physischen Voraussetzungen zusammen. Der einreihige oder einbündige Bau hat den Vorzug, dafs alle Vorräume mit reichlichem Licht, der notwendigen Voraussetzung des ästhetischen Genusses, versehen werden können. Zu weit sollte man aber gerade des künstlerischen Eindrucks wegen nicht gehen; denn das Licht wird erst durch den Gegensatz zu dämmernden

Dunkelheiten recht wirksam. Es ist eben die Kunst, dieses feine Spiel von Hell und Dunkel so einzuleiten, dafs der Hygieniker wenn er nicht in moderner Einseitigkeit voreingenommen ist, daran keinen Anstofs nehmen darf. Da übrigens die Bauweise im einreihigen System so kostspielig ist, dafs sie bei den kommunalen Finanzleuten nicht beliebt ist, so wird ein kluger Architekt die mittlere Linie gehen und dabei auch die meisten Vorteile für die künstlerische Beleuchtung seines Hauses davontragen.

Wesentlich ist bei der Anordnung der Fenster, für alle Räume, dafs das Licht nicht dem Eingang gegenüber einfällt, sondern womöglich senkrecht zur Richtung des Eintretenden oder noch besser parallel mit ihm. Dies gilt insonderheit von den Vorplätzen und Treppenhäusern, die allzuoft durch die Vernachlässigung dieser Regel ein unfreundlich-hartes Ansehen hinnehmen müssen.

Räumlich sollten Treppenhäuser nicht über das Mafs des Bedürfnisses hinaus vergröfsert werden. Eine Treppe ist kein Raum des Aufenthaltes, sondern des Durchgangs. Nun aber werden oft üppige Treppen gebaut, die dann auf dürftige Korridore ausmünden. Der Vorraum oder Korridor ist zum Teil wenigstens Aufenthaltsort und mufs der Treppe entschieden übergeordnet sein. Die törichtste Erfindung für Schulen sind die dreiläufigen aus Schlössern entlehnten Treppen, so recht ein Ausdruck von falschem Pathos, charakteristisch für unsere unehrliche und gedankenlose Kultur, welche am Mittel (dem Durchgangsraum) kleben bleibt und den Zweck (den Aufenthaltsraum) vernachlässigt.

Da es naturgemäfs ist, dafs die eigentlichen Lehrsäle dem Bedürfnis in ziemlich nüchterner Weise dienen, so sollte den Vorräumen einige Bedeutung über das reine Verkehrserfordernis zugestanden werden. Hier ist auch der Ort, wo einiger Schmuck angebracht werden kann. Es macht verdriefslich, wenn Vorplätze und Korridore dunkel und freudlos ausgebildet werden. Gelingt es die Fenster so zu legen, dafs von hier aus der Blick ins Grüne, über die Stadt weg oder wenigstens ins Freie schweifen kann, so wird sich das recht sehr lohnen im Sinne froher Herzenserhebung.

So ist schon die erste Grundrifsdisposition geeignet, die wesentlichsten Merkmale künstlerischer Stimmung festzulegen, Momente, die wie man sieht, noch gar nichts mit Schmuck und mit dem zu tun haben, was man in äufserlicher Weise als Architektur anzusprechen gewohnt ist. Wie im Innern sind diese Dinge aber auch die eigentlich den künstlerischen Wert bestimmenden für das Äufsere des Schulhauses. Ein wirklich guter Grundrifs wird nie eine Katastrophe im Äufseren zulassen; dafs unter einem guten Grundrifs natürlich nicht jenes akademisch-regelmäfsige Ideal der verflossenen Epoche gemeint ist, braucht wohl nicht der Erwähnung. Nicht auf absolute Symmetrie oder gleichgeteilte Achsen kommt es an, sondern auf jene Harmonie der Zweckerfüllung mit der Ausdrucksform, welche in sich die erhebende und befriedigende Wirkung des Schönen zeitigt. Die Voraussetzung für die erwartete Wirkung ist die Ruhe in der Erscheinung, welche erst durch die zum Gleichgewicht bezwungenen Massen und der in Harmonie ausklingende Widerstreit der Bewegungsformen aufkommen läfst. Es kann aber hier nicht die Aufgabe sein, in diese letzten Fragen der Architektur einzudringen.

3. Das Äußere. Wichtig für die äufsere Erscheinung ist, dafs der Grundrifs nicht schon im Erdgeschofs eine zu aufgelöste Form bekommt. So wären z. B. die unvermittelt aus dem geschlossenen Hauptkörper herausgebauten Treppenhäuser oder Aborte als überaus verderbliche Dinge zu vermeiden. Schon die Rücksicht auf den Hof, an dem sie meist liegen, sollte davon abhalten. Lockt dann der Charakter der Umgebung oder der Zeitgeist dazu, nach oben in freie Konturen aufzulösen, so liegt dem nichts im Weg. Der freieste Umrifs wird erträglich, wenn er sich aus geschlossener Basis erhebt.

So unbeschränkt man dem Zeitgeist sein Recht zugestehen mag, dem Zeitgeist, der einmal die Horizontale das anderemal die Vertikale vorzieht, so eindringlich mufs doch daran erinnert werden, dafs hier noch eine zweite Komponente wirkt oder wirken sollte, das ist die Tonart, welche die Landschaft vorschreibt. Es ist augenscheinlich eine Folge davon,

dafs diese nicht in Wirkung trat, wenn heute fast überall die Vertikale bis zum Unerträglichen bevorzugt wird. Man darf sich nicht wundern, wenn in nächster Zeit eine Gegenströmung zu Gunsten der Horizontalen einsetzt. Sicher geht der, welcher versucht, den Charakter der Gegend, in welcher er baut, zu ergründen und in seinem Geist zu arbeiten, eine Art freilich, für die es keine Gesetze und Regeln geben kann.

In diesem tieferen Sinn wäre Heimatkunst zu treiben, wenn es noch erlaubt ist, dieses abgebrauchte Wort niederzuschreiben. Es gehört zu den Bekenntnisdingen, über die nicht zu rechten ist, dafs der Anschlufs an das, was Landschaft, Klima und Baumaterial an ästhetischen Stimmungswerten festgelegt hat, der einzige Weg ist, auf dem man weiterschreiten kann; ein Weg, der nicht notwendig die Zäune der Tradition durchbrechen mufs, denn gerade im Schulhausbau ist ein Anknüpfen an das Überlieferte aus erzieherischen Gründen wohl berechtigt; nur darf dies nicht in der Form stilistischer Nachahmung geschehen, wie es bis vor 10 Jahren bei uns allgemeinüblich war. Das Verblasene und Verschwommene, das die Verkehrserleichterungen unseres Maschinenzeitalters mit sich bringen, bezeichnet eine Gefahr, gegen welche man durch die zunächst bewufste, bald aber wieder zur Natur gewordene Pflege des Lokaltons anzukämpfen sich veranlafst sehen sollte.

Im wesentlichen wird dieser Anschlufs sich auf das Baumaterial beziehen und erst insofern, als das Material bis zu einem gewissen Grad die Form in sich trägt, kann auch von Anklängen an bestimmte Formgebungen die Rede sein. Nie aber darf die Form an sich und um ihrer selbst willen nachgeahmt werden.

Beim Schulhausbau, sofern es sich nicht um reich dotierte höhere Unterrichtsanstalten handelt, wird es Regel sein, dafs die Schönheit, wie schon angedeutet in der vollkommenen Erfüllung des Zweckes gesucht werde. Eine gewisse Knappheit scheint sogar für diese Bauwesen eine Tugend zu bedeuten. Immerhin soll der puritanische Geist nicht zu weit getrieben werden, und, wenn die Mittel es irgend erlauben, ist einiger künstlerischer Schmuck wohl am Platz.

Zweierlei Art kann dieser sein, einmal fest verbunden mit dem Haus und zweitens beweglicher Art. Vom architektonischen Schmuck könnte man fordern, dafs er sich nicht in breiter Verdünnung über das ganze Haus ergiefse, sei er gemeifselt oder gemalt, sondern, dafs er auf die funktionell wichtigsten Punkte konzentriert werde. Schon die Ökonomie im baulichen Organismus gebietet dieses Zusammenfassen und Betonen weniger Punkte, eine Regel, die in der Deklamation, in der Musik und in allen andern Künsten ebenso wichtig ist, wie hier. Wo keine Senkungen sind, sind auch keine Betonungen; wo nicht glatte und indifferente Flächen sich finden, kann auch kein Schmuck wirken. Dies gegen die sonderbar verbreitete Angst vor glatten Mauerflächen!

Es ist hier wohl nicht überflüssig, noch ein Wort über die Qualität des Schmuckes und über die stoffliche Bedeutung des Dargestellten einzufügen. Wir kommen aus einem Zeitalter, wo ungeheuere Summen für die sog. Architektur ausgegeben wurden, für Säulen, Pilaster, Konsolen, Kartuschen, Löwenköpfe, reiche Friese und all' den andern Kram, für den der Spiefsbürger ein so tiefgehendes Interesse fühlte, weil es reich und üppig aussah. Heute wissen wir, dafs wir das Geld, das für künstlerischen Schmuck aufgewendet werden kann, nicht in jener Weise vertun dürfen, sondern wir halten es für unsere Pflicht, für ein wirkliches Kunstwerk Platz und Gelegenheit zu bieten, sei es ein Werk der Bildhauerei oder der Malerei. Diese Gesinnung stimmt auch mit dem Verlangen nach Konzentration des Schmuckes überein.

Damit ist aber nicht im Geringsten der Meinung Vorschub geleistet, als ob nun dieses Kunstwerk in seiner gegenständlichen Bedeutung immer und ausschliefslich Bezug haben müsse auf den Zweck des Gebäudes. Welche Folgen die Bezüglichkeit, wenn sie zum Prinzip gemacht wird, haben kann, zeigen gerade manche neuere Schulgebäude, wo die schalsten Schulwitze in Stein verewigt sind. Man vergifst, dafs derartige Witze sich sehr gut in den Fliegenden Blättern ausnehmen können, in Stein aber, wo man sie täglich durch Jahre geniefsen mufs, unerträglich werden müssen. Selbst-

verständlich soll dem Humor nicht das Recht abgesprochen werden. Wenn er nicht aufdringlich und in einer Weise, welche häufiges Betrachten zuläfst, auftritt, ist er stets willkommen. Wie hier im kleinen und unbedeutenden, so ist auch die Bezüglichkeit in gröfseren und ernsten Kunstwerken eine beängstigende Fessel für den Künstler. Es ist betrüblich, zu sehen, wie Leute, die sich mit Recht zu den Gebildetsten zählen, der Kunst gegenüber am Gedanklich-Literarischen hängen bleiben und über das Künstlerisch-sinnliche erst in zweiter Linie (oder gar nicht) sich Gedanken machen. Nirgends wäre die Bezüglichkeit, die zum Gesetz gemacht wird, schlimmer angebracht, als im Schulhaus. Darum verlange man nicht, dafs der Architekt und der Bildhauer, wenn sie den Punkt, der zu allererst durch Schmückung reizt, wenn sie etwa die Haustüre verzieren wollen, nur Homere und Cicerone, oder nur Figuren des Fleifses und, was sonst noch für den Schulbetrieb bedeutungsvoll ist, anbringe. Lafst sie frei schöpfen aus der Formenwelt, denn das Schulhaus kann mehr als ein anderes Haus die Augen erziehen zu sonnigem von Gedanken nicht überschattetem edlem Sinnengenufs!

4. Innenschmuck. Sieht man weiter nach den Punkten im Schulhaus, die sich zur Auszeichnung in künstlerischem Sinne eignen, soweit zunächst der fest mit dem Haus in Verbindung gebrachte Schmuck zu betrachten ist, so könnte man die Eingangshalle vielleicht für malerischen Schmuck ins Auge fassen. Immerhin ist es nicht rätlich, sein Pulver schon Eingangs zu verschiefsen, denn die Steigerung wäre verloren. Und da das Schulhaus nicht immer einen Raum zeigt, wo die höchste Steigerung sich zeigen könnte, ist doppelte Vorsicht und Sparsamkeit in den erstbetretenen Räumen nötig.

Fürs Treppenhaus viel auszugeben, wird nach dem Obengesagten nicht rätlich sein; dagegen ist der Vorraum, welcher in jedem Schulhaus zwischen Treppenhaus und Korridor vermitteln sollte, der richtige Platz, loszulegen. Hier sind Wandgemälde wirkungsvoller als in der selten betretenen Aula; hier schmückt ein zierlicher Trinkbrunnen; hier kann auch in Bauten höherer Gattung statuarische und andere Plastik ihren wirkungsvollen Raum finden. —

Dafs die Aula, sofern eine vorhanden ist, die letzte und höchste Steigerung bedeuten mufs, liegt auf der Hand. Deshalb sollte sie keinesfalls in die obersten Stockwerke verbannt, sondern in nahe Beziehung zum Haupteingang gelegt werden. Für ihren Schmuck vor allem gilt, was über die künstlerische Qualität und die Bezüglichkeitsmanie gesagt worden ist. Alles in allem liegt die Sache in der Regel aber so, dafs mit Kunstwerken keine Verschwendung getrieben werden kann. Viel wichtiger ist, dafs alle Räume durch gute Anstriche zu ruhiger behaglicher Stimmung gelangen. Verderblich sind die jetzt überwuchernden grellfarbigen Schablonenmalereien, welche an sich schon übel wirken, vor allem aber auch für den beweglichen Schmuck der Wände verderblich werden.

Diesem ist in den letzten Jahren reiche, fast überreiche Aufmerksamkeit zugewendet worden. Die modernen Vervielfältigungsverfahren bieten Gelegenheit, billige und zum Teil recht gute bildliche Darstellungen für diese Zwecke zu verwenden. Immerhin sind z. B. die farbigen Lithographien nicht ohne Vorsicht zu gebrauchen, da sie besonders in den Farben nicht immer glücklich geraten sind.. Wenn irgendwo, so ist in den Schulen die Verwendung von (farbigen) Reproduktionen nach guten, alten und neuen Bildern am Platz. Vornehmer aber wirkt auch hier die einfarbige Photographie, welche nach jeder Richtung und in jedem Geschmack unerschöpfliche Auswahl bietet. Vor allem seien auch die prachtvollen grofsen Aufnahmen der kgl. preufs. Mefsbildanstalt Berlin W 56, Schinkelplatz 6 genannt; sie behandeln die ehrwürdigsten Denkmäler deutscher Baukunst.

Manchen Unterrichtsmitteln, wie gewissen Wandtafeln aus der Natur- und Weltgeschichte, auch den Landkarten ist dekorativer Kunstwert nicht abzusprechen. Vielleicht befremdet es nach dem, was oben über das Gegenständliche der Kunstdarstellung gesagt wurde, wenn man den Wunsch ausspricht, dafs die Künstler, welche sich mit Steinzeichnungen befassen, statt in den Geleisen der Stimmungsmalerei zu verharren, jenen Lehrmitteln ihre Kräfte

leihen möchten. Tatsächlich ist aber hier die Bezugnahme auf den Unterricht nicht nur erträglich, weil es sich um Darstellungen handelt, die jederzeit umgetauscht werden können, sondern es wäre so recht eine Durchdringung des Gebrauchsgegenstandes mit künstlerischem Geist, wie man ihn von der ästhetischen Kultur der kommenden Generation erhofft, wenn hervorragende Tiermaler die Wandtafeln zur Zoologie, und ausgezeichnete Koloristen die Landkarten anzufertigen übernehmen wollten.

Für Gymnasien sei noch eines besonderen Schmuckes Erwähnung getan, das sind die Radierungen des Architekten Piranesi, welche die Ruinen Roms zum Gegenstand haben und in Nachdrücken nach den Originalplatten von der königl. Druckerei in Rom immer noch hergestellt werden. (Adresse: Regia Calcografia, Roma, Via della Stamperia.)

Nicht unbedenklich erscheinen — es kommen wohl auch nur höhere Schulen in Betracht — Gipsabgüsse nach berühmten Bildwerken. Abgesehen davon, dafs wirklich getreue Originalabgüsse fast nie im Handel zu haben sind, erweckt das Material des Gipses, wenn es nicht bewufst als Surrogat gebraucht wird, so falsche Vorstellungen, dafs man lieber auf solchen »Schmuck« verzichten sollte. Viel bessere Dienste tut auch hier die Photographie, besonders wenn die Mittel so ausreichend sind, dafs Aufnahmen grofsen Formats angeschafft werden können. Es gibt von den Bildwerken der Antike und der Renaissance prachtvolle Darstellungen, welche, um auf ethisches Gebiet abzuschweifen, auch den aufserordentlich wichtigen Einflufs haben könnten, dafs die Jugend sich an die reine Nacktheit gewöhnte, und damit wäre der erste Schritt getan, um aus der moralischen Verkommenheit, für welche die Ratlosigkeit vor dem Nackten und die Liebe zur unsauberen Zote so bezeichnend ist, zu reiner Freude am Schönen emporzusteigen.

Zum Wort Photographie sei noch ein Wink erlaubt bezüglich der Einrahmung. Man hat lange Zeit diese Art der Wiedergabe dekorativ unmöglich gemacht, dadurch dafs man das dunkle Bild in einen grofsen weifsen oder grauen Umrand setzte und diesen erst rahmte. Die Photographie wirkt nur gut, wenn der Rahmen ohne Zwischenglied an das Bild anstöfst.

5. Möbel. In gewissem Sinne könnten die Möbel dem beweglichen Schmuck angefügt werden, nicht allerdings in der Meinung, dafs in einer Schule etwa nur dekorierte Bänke und Katheder am Platze seien, sondern aus jener Gesinnung heraus, welche das Schmückende in der schönen Zweckmäfsigkeit findet. Die Form der Möbel wird in hohen und niederen Schulen ganz unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten sein; etwas freier bewegt sich der Architekt im Gebiet der Farbe. Aber auch hier steht ein grofser Imperativ entgegen, wenn man helle und reine Farben verwenden wollte. Dieser Imperativ heifst — sit venia verbo — der Schmutz. Möbel, die täglich von Menschenkindern aller Art gebraucht werden, müssen in »gedeckten« Farben gehalten werden. Naturhölzer altern nur bei guter Behandlung oder bei häufiger Reinigung schön; also wird in Schulen der Ölfarbenanstrich, der sich gelegentlich erneuern läfst, in der Regel nicht zu umgehen sein.

Je mehr man der Frage des künstlerischen Schulhausbaues nachgeht, desto mehr drängt sich die Überzeugung auf, dafs aufserordentlich weniges sich in bestimmter Fassung ausdrücken läfst, dafs man vielmehr genötigt ist darauf hinzuweisen, wie sehr alles Sache des Gefühls ist und — der Zeit. Selbstverständlich will damit nicht der Berechtigung einer schnellvorübergehenden Mode das Wort gesprochen werden, etwa dieses oder jenes Stils, des Jugendstils eingeschlossen, wohl aber kann man die Augen bei allen ästhetischen Betrachtungen davor nicht verschliefsen, dafs der ewigen Grundgesetze nur sehr wenige sind, dafs vielmehr jede Epoche ihr besonderes Schönheitsideal hat, welches manchmal in bitteren Kämpfen, manchmal unmerklich vom anderen abgelöst wird. Auch dem Architekten bleibt aber der Trost:

»Wer den Besten seiner Zeit genug getan,
Der hat gelebt für alle Zeiten.«

Literatur: Über die Himmelsrichtung der Klassenräume. Das Schulhaus, herausgegeben von Karl Vanselow. Berlin. VIII, S. 130. — Welche Anforderungen stellen wir an einen neuen Schulbau? von Dir. H. Stiltze. Ebenda. VIII, S. 515. — Paulsen, Prinzipien beim Bau

von Schulhäusern. Ebenda. V, S. 490. — Die Pavillonanlage für die evangelische Bürgerschule in Lingen a. d. Ems. Ebenda. V. S. 409. — Transportable Pavillons als Schulstätten der Zukunft. Ebenda. VI, S. 158. — Zwanzigklassige Barackenschulen in Berlin. Ebenda. VII, S. 245. — O. Gruner, Das Schulgebäude im Stadtbild. Ebenda. IV, S. 317. — Rehorst, Vortrag über das Schulhaus. Ebenda. IV, S. 89. — H. Th. Matth. Meyer, Schulhäuser oder Schulkasernen. Ebenda. IV, S. 173. — Hallenschulen, Anregungen von Prof. G. Hermann. Ebenda. VIII, S. 99. — Die schottische Hallenschule. Ebenda. VIII, S. 200. — K. Hinträger, Musterpläne für kleine Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern. Ebenda. IV, S. 461, 524, 569. V, S. 19, 71, 120. — Grundrifstypen neuzeitiger städtischer Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern. Ebenda. VI, S. 20. — Vorgeschriebene Treppenbreiten für Schulen und Auditorien. Ebenda. III, S. 189. — Über Erziehung des Raumsinns Dir. Jessen. Ebenda. IV, S. 204. — Turnhallen von Stadtbaurat Schönfelder, Elberfeld. Ebenda. VII, S. 4, 51. — Über die Anlage von Schulturnräumen. Ebenda. VII, S. 290. — Über neue Berliner Schulen. Ebenda. IV, S. 297. — Die Schulbauten auf der Dresdener Städtebauausstellung. Ebenda. VI, S. 53, 107, 270. — Die Entwürfe zu Schulbauten auf der grofsen Berliner Kunstausstellung. Ebenda. VI, S. 323. — Über den Verblendziegelbau und seine Anwendung auf Schulgebäude. Ebenda. VI, S. 483. — Die Entwicklung eines Stils für deutsche Schulhäuser von Arch. Rud. Cuno. Ebenda. IX, 3, 111. — Dorfschule und Heimatkunst in den Alpenländern. Ebenda. IX, S. 39. — Die grofsen Städte im Dienste der Achitektur mit Bezugnahme auf die Volksschule in der Gneisenaustrafse zu Düsseldorf. Ebenda. IX, S. 427. — Die Sonnenuhr am Schulgebäude. K. Glinger in der »Päd. Reform«. Ebenda. III, S. 388. — Malerische Volksschulbauten in Württemberg. Ebenda. VIII, S. 319, 353. — Ausschmückung der Schule in Lauscha. Ebenda. IV, S. 437. — Die künstler. Ausschmückung eines humanistischen Gymnasiums. Ebenda. V, S. 1. — Über die Behandlung der Wandflächen in den Unterrichtsräumen unserer Schulen. Ebenda. VII, S. 283. — Sinnsprüche in Schulräumen, zugleich ein Beitrag zur künstlerischen Ausschmückung des Schulhauses von Hans Suck. Ebenda. VII, S. 219. — Die Farbe im Schulzimmer von F. Lindemann. Ebenda. VII, S. 137. — Künstlerischer Wandschmuck. Ebenda. IV, S. 93. — Künstlerischer Trinkbrunnen. Ebenda. IV, S. 397. — Vom künstlerischen Schulwandbild. Päd. Gedanken zu den modernen Kunstbestrebungen von Hans Suck. Berlin. VI, S. 435. — Th. Fischer, Vortrag über das Schulhaus auf dem Kunsterziehungstag in Dresden. Voigtländer in Leipzig. — F. Lindemann, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. Ebenda. — Hugo von Kulmsieg, Über Schulen im klassischen Altertum. »Das Schulhaus«. IV, 12, S. 563. — Jos. Aug. Lux, Über das Schulhaus in Österreich. Ebenda. VIII, 10, S. 358. — Helbing, Stettiner Stadtgymnasien seit 400 Jahren. Ebenda. VII, 12. S. 451. — Knoblauch, Volksschulbau in Württemberg. Ebenda. VIII, 7, S. 319. — Das neuzeitliche Schulhaus. Ebenda. VII, 4. — Die neueren Schulgebäude der Stadt Frankfurt a. M. von Ad. Koch, Stadtbauinspektor in Frankfurt. 1904. — Die Volksschule, ihre Stellung und Aufgabe in den mächtigsten Kulturstaaten von Theodor Zink. Berlin. — Handbuch der Architektur. IV. 6. Halbband. Heft I. Niedere und höhere Schulen.

Beispiele: 1. Architektonische Rundschau: K. Hocheder, Schulhaus an der Stielerstrafse in München 1899, Taf. 3, 4. — Ders., Schulhaus an der Kolumbusstrafse in Giesing-München 1901, Taf. 12. — Th. Fischer, Schulhaus an der Guldeinstrafse in München 1903, Taf. 16. — Ders., Sammelschule in Stuttgart 1906, S. 96, Taf. 92, 93. — K. Rehorst, Volksschule an der Huttenstrafse in Halle 1906, S. 8. 2. Das Schulhaus: Th. Fischer, 21 klassige Volksschule in München, Elisabethplatz 1903, S. 35. — H. Grässel, Schulhausneubau in München-Laim 1905, S. 401. — L. Hoffmann, Doppelschule in der Dunckerstrafse in Berlin 1901, S. 357. — Schulbauten der deutschen Städteausstellung in Dresden 1904, S. 270. — Th. Fischer, Schulgebäude in Friedrichshafen am Bodensee 1905, S. 377. — L. Hoffmann, Städtisches Friedrichs-Realgymnasium in Berlin 1906, S. 351. — Rehorst, Mittelschule in Halle a. S. 1903, S. 448. — 3. Deutsche Bauzeitung: K. Hocheder. Schulhaus in Giesing b. München 1907, S. 374. — L. Hoffmann. Gemeinde-Doppelschule an der Wilmstrafse in Berlin 1900, S. 269. — K. Hoffmann, Gemeinde-Doppelschule an der Glogauerstrafse in Berlin 1900, S. 389. — L. Hoffmann, Gemeindeschule an der Odergbergstrafse in Berlin 1903, S. 313. — 4. Süddeutsche Bauzeitung: K. Hocheder, Schulhaus an der Hallstrafse in Augsburg 1906, S. 169. — Schulhaus an der Bazeillestrafse in München 1898, S. 301. — Höhere Töchterschule in München 1902, S. 69. — 5. Centralblatt der Bauverwaltung: H. Grässel, Volksschulhaus. Dom Pedroplatz in München 1903, S. 2. — Hocheder, Schulhaus Stielerstrafse in München 1898, S. 241. — Th. Fischer, Münchener Schulhausneubauten 1905, S. 441, 454. — Rein, Kunst und Schule. Dresden 1903.

Stuttgart. Th. Fischer.

Schulhof

1. Notwendigkeit und Verwendbarkeit. 2. Lage. 3. Einrichtung. 4. Gröfse. 5. Halbgedeckte und gedeckte Erholungsplätze.

1. Notwendigkeit und Verwendbarkeit. Jede Schule soll einen freien Platz unmittelbar am Gebäude haben, um in den Pausen bei entsprechendem Wetter 1. eine gründliche Lüftung aller Lehrzimmer und

Gänge durch Öffnen der Klassen- und Gangfenster, sowie der Klassentüren durchführen zu können (vergl. »Schulluft«), 2. den Schülern die Möglichkeit zu einiger Bewegung in freier Luft während jener Freizeiten gewähren zu können.

Die weitere Brauchbarkeit der offenen Erholungsplätze zu Schulzwecken hängt von verschiedenen Umständen ab. Es handelt sich bei der weiteren Benutzung überhaupt besonders um Bewegungsspiele und Eislauf sowie Turnen im Freien. Die Schwierigkeiten, welche hier zu Tage treten, liegen 1. in der Geldfrage: Gröſse, Einrichtung des Platzes, Beaufsichtigung der Schüler, 2. in der Art der Schule bezw. der Lage des Platzes. — In Gymnasial- oder Realschulgebäuden wird nicht selten an allen Wochentagsvormittagen und den meisten Nachmittagen höherer Unterricht teils als obligatorischer teils als fakultativer erteilt und werden noch überdies während der freien Zeit, die Sonntags-Vormittage eingeschlossen, kaufmännische, Lehrlingsschulen . . . in gröſseren Gebäudeteilen beherbergt; es ist klar, daſs unter solchen Umständen ein etwa vorhandener ausausreichend groſser und sonst entsprechender Schulhof wegen der daraus resultierenden Unterrichtsstörung selbst den eigenen Schülern nicht zu Bewegungsspielen u. s. f. zur Verfügung gestellt werden kann, ja es wird, wie die Erfahrung lehrt, selbst manche Turnstunde unter diesen Umständen bei schönstem Wetter in der Halle erteilt werden müssen. — Von vornherein günstiger werden diese Verhältnisse im allgemeinen an der Volksschule gegenüber der höheren und in der Kleinstadt gegenüber der groſsen liegen.

Tatsächlich ist eine weitere Benutzung der Schulhöfe als bloſs in den Unterrichtspausen mehrfach bereits gebräuchlich: seit Braunschweig (1870) das Beispiel gegeben und München in groſsem Maſsstabe die Schulhöfe weitergehend benutzt hat, sind eine ganze Reihe deutscher Städte nachgefolgt.

Für Schulen, deren Besuchermasse in der schulfreien Zeit seitens der Eltern zum groſsen Teil nicht beaufsichtigt werden kann, hat die Benutzbarkeit derartig entsprechend beaufsichtigter Plätze noch einen ganz eigenartigen groſsen erziehlichen Wert. Die geringe Entfernung der Schule vom Elternhause macht die Verwendung der Schulhöfe in groſsen Städten zu Spiel- und Eisplätzen um so wertvoller.

2. Lage. Mit Rücksicht auf die oben berührte Frage der Möglichkeit von Unterrichtsstörungen ist die Lage des offenen, für weitere Benutzung beabsichtigten Erholungsplatzes schon bei der Planung wohl zu erwägen. Ist die Straſse breit und ruhig, so kann durch entsprechende Gruppierung der Gebäudeteile bezw. Zuweisung der Räume zu ihren Sonderzwecken möglicherweise eine solche Lage des fraglichen Platzes gefunden werden, welche ein lärmendes Treiben gestattet. Dahin gehört z. B. Verlegung des Turnsaales, Zeichensaales, des relativ selten voller Ruhe bedürftigen Konferenzzimmers, der Sammlungsräume . . . nach dem Erholungsplatz; unter anderen Umständen (lärmender Straſsenverkehr) wird er wieder vorteilhafter nach der Straſse zu liegen. Da die verfüglichen Bauplätze die verschiedensten Gröſsen und Umriſsformen und bezüglich der Umgebung recht verschiedene Lage haben können, so lassen sich natürlich die Möglichkeiten einer guten Anlage nicht in kurzen Zügen allgemein erörtern.

Meist fallen die erwähnten Lage-Schwierigkeiten bei niederen Schulen mit ihren verhältnismäſsig wenig Unterrichtsstunden weg, bei groſsstädtischen Schulen überhaupt ist aber der Platzpreis vielfach so hoch, daſs sich die allgemeine Herstellung von Erholungsplätzen auf den flach anzulegenden Dächern der Häuser empfiehlt, wie dies namentlich in London und New-York geschieht. Solche Erholungsplätze machen einen sehr guten Eindruck, haben oft den Vorteil einer besseren Luft als sie der von den hohen Mauern umschlossene Hof bieten kann, bedürfen einer Schalldichtung gegen die darunter liegenden Lehrzimmer sowie einer Abtrittsanlage und sind insofern auch vom ökonomischen Gesichtspunkte zu empfehlen, als der gröſste Teil des kostspieligen Baues hoher Dächer nutzlos ausgeführt wird, da die Schule höchstens auf einen kleinen Teil des Hauses beschränkter Bodenräume bedarf. In New-York umgibt man die Dachplätze mit einer nur niedrigen

Brüstungsmauer, um die freie Aussicht nicht zu behindern und überspannt den Platz mit einer leichten Eisenkonstruktion, welche von einem weitmaschigen Drahtgitter bedeckt ist, um sowohl Absturzgefahr und Herabwerfen als Gegenständen zu verhindern, als Ballspiele zu ermöglichen und das Herüberwerfen von benachbarten hohen Mauern (Steinwürfe usw.) auszuschliefsen. — Die Nachteile solcher Dachplätze sind teils von geringem Belange, teils behebbarer Art. Ein Nachteil bei ausschliefslicher Benutzung der Dachfläche als Erholungsplatz wäre die Notwendigkeit des Steigens aller Treppen durch die Kinder der unten belegenen Klassen. (Schulhof für diese erwünscht.) Als Nachteile könnten ferner bezeichnet werden, dafs solche Plätze im Verhältnis zu Höfen von vornherein dem Sonnenbrande und den Winden ausgesetzt sind — wogegen sich ja Mittel anbringen lassen —, dafs die Wegschaffung des Schnees unbequem ist, dafs Frostrisse die hier notwendige Undurchlässigkeit beeinträchtigen könnten, ferner der Umstand, dafs ein solcher Platz nicht wie ein Hof ohne weiteres vom Gebäude aus übersehen werden kann. Es ist vorteilhaft, wenn der letztere Gesichtspunkt hinsichtlich der Höfe bei der Plananlage entsprechend berücksichtigt wird (Konferenzzimmer nach dem Hofe und dergl.) namentlich dann, wenn die Abtritte für Schüler überhaupt auf den Hof verlegt werden; andrerseits ist es ja allgemein üblich, dafs in jenen Zeiten, da die Schulbesucher als Masse den Erholungsplatz benutzen, eine geordnete Aufsicht durch Mitglieder des Lehrkörpers ausgeübt wird.

3. **Einrichtung**. Die Einrichtung des Hofes wird von der geplanten Verwendung abhängen. Jedenfalls notwendig ist Trockenheit des Bodens bezw. Sorge für rasches Ablaufen des Regens. Weichen Humusboden hebt man am besten auf ca. 15 cm Tiefe ab, bringt dafür Steinschlag, Ziegelbrocken, Eisenschlacke oder dergl. auf, welche gerammt oder gewalzt werden, und fährt dann etwa 5 cm grobkörnigen mit etwas Lehm gemischten Sand auf. Bei Lehmboden genügt es wohl auch, groben Sand in den Lehm einzuwalzen und alle paar Tage wieder zu walzen. Die Bedeckung mit grobem Kies oder kleinem rundlichen Geröll ist wegen der aufserordentlichen Abnutzung des Schuhwerks bezw. des leichten Gleitens und Stürzens nicht zu empfehlen, wenn auf dem Kiese gelaufen oder gespielt wird. Ferner gehört zur Vorbereitung des Bodens je nach Höhe der verfüglichen Mittel »Asphalt«-, entsprechend imprägnierter Holzstöckel-, Macadam-Boden o. a., mit ganz schwachem Gefälle; in neuerer Zeit hat man staubbindende mineralölartige Stoffe mit Vorteil zur Bindung der Böden verwendet.

Solcherlei Einrichtungen erleichtern neben der Verwendung des Hofes zur Erholung in den Pausen auch die Anlage eines Eisplatzes im Winter.

Rasenbedeckung ist unpraktisch, da der Pflanzenwuchs zu sehr die Feuchtigkeit zurückhält, bei stärker besuchten Schulen aber sich auch zu rasch abnutzt. Mufs zeitweilig mit schwerem Fuhrwerk über den Hof gefahren werden (Kohle), so ist der betr. Fahrweg bei der Anlage entsprechend fest herzustellen, weil er sonst bald schlimm aussieht; wichtig ist, dafs die Bodenbedeckung nicht Staub erzeuge.

Zum Weitspringen empfiehlt es sich passende Vertiefungen (etwa 3 $\times$ 6 m, 20 cm tief) mit Gerberlohe oder reinem Sand zu füllen. — Feste Turngeräte auf dem Platz leiden ungedeckt viel durch die Witterungseinflüsse und laden zu mancherlei Mifsbrauch ein.

Selbstverständlich dürfen auch in den einfachsten Landschulen Abwässer nicht offen über den Hof geleitet werden.

Anpflanzungen sind besonders in wärmerem Klima wegen des Sonnenbrandes sehr nützlich, doch empfiehlt es sich, die Bäume so zu wählen, zu stellen und zu stutzen, dafs sie viel Schatten geben ohne Lehrzimmern Licht zu nehmen (breitkronig, niedrig). An jenen Fronten des Schulhofes, nach welchen keine ebenerdigen Schulzimmer sehen, werden schattige Wandelgänge mit Vorteil angelegt werden können, weil derart ein gröfserer Teil des Hofes für Spiele u. s. f. freigehalten werden kann; andrerseits wird man z. B. in einer Mädchen-Volksschule, wo grofse ununterbrochene Spielflächen weniger belangreich sind, die Bäume in Abständen von etwa 10 m über den ganzen Hof verteilen

können usw. — d. h. auch bei diesem Punkte spielen die besonderen Umstände der Lage der Zimmer, der Art der Schule eine Rolle.

Wo eine entsprechende Wasserversorgung besteht, empfieht es sich unbedingt, auf dem Hofe einen Hydranten einzurichten, und den Hof in der heifsen Jahreszeit vor jeder Pause zu besprengen. Derart ist man auch in der Lage im Winter mittels Aufspritzens rasch Bodeneis zu erzeugen, welches bei ebenem Boden schon auf einer dünnen Eiskruste Schlittschuhlaufen gestattet. Das Schlauchgewinde soll jenem gleich sein, welches die Feuerwehr des Ortes benutzt.

Auch Spielplätze auf den Dächern würden bei entsprechendem Wasserdruck der Leitung sich so einrichten lassen, dafs Eislauf daselbst möglich wäre und dafs eine schattengebende Decke aus Wellblech durch passend darüber verteilte gelochte Rohre mühelos in der heifsen Zeit vor den Pausen bespült werden könnte. Wo Wasserleitung nicht besteht, aber reichlich Grundwasser vorhanden ist, wäre manchmal Aufstellung und Betrieb eines kleinen Motors bezw. Benutzung einer nahen Kraftanlage zum Betrieb des letzteren möglich.

Auf den Erholungsplätzen ist ferner für gutes Trinkwasser mit der nötigen Zahl von Auslaufstellen und Trinkbechern*) zu sorgen.

Ferner empfiehlt es sich recht sehr, auf den Erholungsplätzen Abtritte, bei städtischen Verhältnissen jedenfalls mit Geruchverschlufs, anzulegen, auf den Höfen eventuell so, dafs im Erdgeschofs befindliche Abtrittanlagen unmittelbar vom Hofe aus zugänglich sind. Dies gilt auch dann, wenn die Abtritte sonst in den Stockwerken liegen. Die Kinder sollen in den Pausen alle auf dem Erholungsplatz sein, während das Gebäude gelüftet wird; da nun die Pause auch die geeignetste Zeit zur Verrichtung der natürlichen Bedürfnisse ist, bleibt, falls Abtritte auf dem Erholungsplatze fehlen, erfahrungsgemäfs eine Anzahl Kinder zurück, bezw. verlangt die Erlaubnis, ihre in verschiedenen Gebäudeteilen befindlichen Anstandsorte zu benutzen, was keineswegs verwehrt werden soll, aber natürlich mangels einer besonderen Aufsicht an den einzelnen Abtrittsgruppen mancherlei Unzukömmlichkeiten im Gefolge haben bezw. in grofsen Schulen die lästige Überwachung der einzelnen Gruppen nötig machen würde.

Aneinanderstofsende Erholungs-Plätze für Knaben und Mädchen sind je nach ihrer besonderen Einrichtung und Verwendung, der Art der Schule, auch den herrschenden Auffassungen über Koëdukation blofs durch Seile auf Pfosten, Drahtzäune oder entsprechend vollkommener zu trennen.

4. Größe. Erholungsplätze können nicht zu grofs sein; unter 1,5 bis 2 qm pro Schüler wird der offene Erholungsplatz überhaupt nicht gut für alle Schüler gleichzeitig (Pause) brauchbar und daher selbst in älteren Teilen grofser Städte, wenn irgend möglich, nicht kleiner zu bemessen sein; wo tunlich, möge nicht unter 5 qm pro Schulbesucher herabgegangen werden; kleinere Dorfschulen sollten im ganzen nicht unter 200 qm haben. Der preufsische Runderlafs von 1895 (Bau und Einrichtung ländlicher Volksschulhäuser in Preufsen. Berlin, W. Hertz) nimmt für ländliche Schulen 3 qm, in Vororten von Grofsstädten als Minimum 1,5 qm an.

5. Halbgedeckte und geschlossene Erholungsplätze. Besonders in englischen und französischen Schulen bräuchlich ist aufser dem freien noch ein blofs oben gedeckter, bezw. auf drei Seiten umschlossener Erholungsplatz (im norwegischen Zirkular von 1886 gefordert).

Derartige Einrichtungen sind bestens zu empfehlen. Selbstverständlich handelt es sich hier um Externate.

Solche Plätze bezw. Räume dienen dazu, erstens bei schlechtem Wetter die Kinder vor Beginn des Unterrichts (s. Schulluft) und in den Pausen, zweitens die abholenden Angehörigen vor Schlufs des Unterrichtes aufzunehmen.

*) Aus gesundheitlichen Gründen ist es unbedingt vorzuziehen, dafs jeder Schulbesucher seinen Trinkbecher bei sich habe, oder dafs man von Schulwegen für jeden einen besonderen nummerierten Trinkbecher aufstellt, oder endlich dafs die Kinder einen aufsteigenden Wasserstrahl ohne Becher trinken, welche Einrichtung sich überall dort empfiehlt, wo Druckwasserleitung besteht; eine sehr empfehlenswerte solche Trinkeinrichtung ohne Becher hat die Staatsrealschule in Wien, Marchettigasse; Darstellung der Einrichtung in: Burgerstein, Der Trinkspringbrunnen. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. Hamburg 1908. 21. Jahrg.

Bei ganz einfachen ländlichen Verhältnissen (abgehärtete Kinder, Abholen nicht üblich) genügt ein Stück Dach auf Stützen, nach der dem Wetteranfall nicht ausgesetzten Seite offen, eine Einrichtung, die gewifs gelegentlich eines Neubaues sehr wohlfeil ans Gebäude angeschlossen werden kann und auch in den schwedischen Normalien vorgeschrieben, in einem Verordnungsvorschlage in Österreich und dem Gesetzesvorschlag in Dänemark empfohlen wurde (abri couvert der französischen Schulen). Bei grofsen Schulhäusern kann man, wenn ein ausreichender Hof zur Verfügung steht, einen ans Haus stofsenden Teil leicht eindecken, der sich, blofs durch wenige Aufsenstützen getragen, frei gegen den Hof öffnet; derart würden die Schüler, selbst wenn nur 1 qm auf einen gerechnet wird, bei Regenwetter in den Pausen auf- und abgehen und frische Luft schöpfen, während das Haus, wie es unbedingt geschehen soll, gelüftet wird.

Noch wertvoller aber ist ein vollständig umschlossener Erholungsraum für die Schüler (hall der englischen, préau couvert der französischen Schulen), um auch bei strenger Kälte unnötige Luftverschlechterung in den Lehrzimmern vor dem Unterrichte zu verhindern und eine gute Lüftung in den Pausen auch im Winter zu ermöglichen (s. Schulluft). Der Mehrbedarf an Raum kann dadurch zum Teil erspart werden, dafs man die Gänge entsprechend schmal, d. h. nur als Passagen berechnet anlegt, nicht zum Aufenthalt der Schüler in den Pausen, unter entsprechender Vermehrung der dann ebenfalls nur schmalen Stiegen. Dieses System ist in den neueren Londoner Volksschulbauten, gleichzeitig mit Anlage von Hof und flachem Dach als offenen Erholungsplätzen, beliebt. Der geschlossene Erholungsraum wird zweckmäfsig ins Erdgeschofs verlegt und werden an einer Front durch eine entsprechende Anzahl darauf senkrecht gestellter Wände die nötigen Flächen für Kleiderablagen (verschliefsbar und besonders ventiliert) und Wascheinrichtungen gewonnen. — In solchen Schulen mit Nachmittagsunterricht, welche von einer Anzahl von Schülern aus der Umgebung des Schulortes besucht werden, können diese Schüler hier die Mittagspause verbringen. Überdies ist dies allgemein ein möglicher Platz, um einen Mittagstisch auch für arme Schüler einzurichten.

Unter den genannten Umständen wird der geschlossene Erholungsraum gewifs ausreichend ausgenützt sein, um seine Anlage gerechtfertigt erscheinen zu lassen. Bestimmt ist für jede Schule ein geschlossener Erholungsraum von ungleich gröfserem Nutzen als ein prunkvolles Vestibül oder ein selten benutzter Festsaal. Vielleicht liefse sich der letztere im Erdgeschofs, wo in gröfseren Städten häufig die Tagesbeleuchtung für Lehrzwecke nicht die beste ist, so einrichten, dafs ein feiner angelegter Teil durch verschiebbare Wände normal ab- und nur bei festlichen Anlässen an den Erholungsraum angeschlossen wird. Solche verschiebbare Wände finden sich zu gelegentlicher Vergröfserung in englischen Schulzimmern seit neuerer Zeit auch bei kontinentalen Turnhallen (vergl. auch Bau des Schulhauses).

Sollen trotz alledem die Gänge als geschlossene Erholungsplätze verwendet werden, so ist bei solchen, die blofs einseitig verbaut, aber der ganzen Länge nach von Klassenzimmern flankiert sind, eine Breite von nicht unter 4 m anzunehmen, bei zweiseitig verbauten, der ganzen Länge nach von Klassen flankiertem (eine ungünstige Bauart) 8 m; meine Forderung wird dem Leser übertrieben scheinen; vergleicht er aber die Schülerzahlen der Lehrzimmer mit den Gangflächen, so wird er jene Forderungen nicht übertrieben finden; z. B. ein 9 m langes Schulzimmer mit 50 Schülern, anstofsend der blofs einseitig verbaute Gang von 4 m Breite, gibt $4 \times 9 = 36$ qm für 50 Schüler, d. h. nicht einmal $^3/_4$ qm pro Schüler. Liegen an den einseitig verbauten Gängen aufser Lehrzimmern für den allgemeinen Klassenunterricht auch andere Räume, welche für alle Zeit nicht als Klassenzimmer gedacht sind, so ist eine entsprechend geringere Korridorbreite angängig, sollen aber die Gänge auch als Kleiderablagen verwendet werden, so ist eine entsprechende Verbreiterung nötig. Doch sind Gänge als geschlossene Erholungsplätze aus verschiedenen Gründen nicht zu empfehlen: ausgiebige Durchlüftung der Klassen durch Öffnen der Zimmerfenster und -Türen sowie der Gangfenster in den

Pausen zu jeder Jahreszeit (Luftzug) ist derart ausgeschlossen, die Gänge sind als Versammlungsräume im obengedachten Sinne nicht brauchbar.

Literatur: Einzelne nützliche Winke finden sich in behördlichen Verfügungen verschiedener Länder und Städte sowie Architekturwerken über Schulbau zerstreut. — Vergl. auch O. Reichert. Die Benutzung der Schulhöfe als Spielplätze in Deutschland. Jahrb. f. Volks- u. Jugendspiele. 10. Jahrg. 1901. Leipzig. — Krüger, Die Anlage der Schulhöfe. Techn. Gemeindeblatt 1903, Nr. 24. — Abbildung und Beschreibung von Schulgrundrissen aus den verschiedensten Ländern findet der Leser in: Burgerstein u. Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. 2. Aufl. Jena, S. 74—110, mit zahlreichen Literaturangaben. das speziell hier behandelte Thema. S. 399—410.

Wien. L. Burgerstein.

Schulhygiene

1. Entwicklung der Schulhygiene. 2. Aufgabe und systematische Übersicht der Schulhygiene. 3. Gegenwärtiger Stand der Schulhygiene. 4. Literatur der Schulhygiene. 5. Förderung und Verbreitung schulhygienischen Wissens.

1. Entwicklung der Schulhygiene. Wenn unter dem Begriff »Schulhygiene« die Maſsnahmen zur körperlichen Ausbildung der Jugend verstanden werden, dann ist die Schulhygiene so alt wie das Menschengeschlecht; denn schon bei den ältesten Völkern, über welche uns die Geschichte berichtet, finden wir das Bestreben, sich zum Kampfe mit dem Menschen und zur Erlegung von Tieren fähig zu machen; aber erst mit der kulturellen Entwicklung der Völker zeigte sich Bestimmtheit und Einheit in dem auf die körperliche Ausbildung der Jugend hinzielenden Tun, so vor allen bei den Griechen, bei denen der Schwerpunkt der erziehlichen Einwirkung in der Pflege der Gymnastik lag. Der Zweck aller unter dieser Bezeichnung zusammengefaſsten Übungen war die harmonische Ausbildung aller Teile, Kräfte und Anlagen des Körpers, damit dieser dem Geiste in jeglicher Weise dienen könne. Aber nicht bloſs physische Ertüchtigung, auch geistige Erstarkung sollte erstrebt werden, Besonnenheit, Mut und Entschlossenheit des Geistes, damit er den Leib zu beherrschen und von dessen Kräften im entscheidenden Augenblick den besten Gebrauch zu machen vermöge. Nicht weniger sollte die Gymnastik dem Geiste eine Quelle lebensfroher Munterkeit und tatkräftiger Regsamkeit überhaupt werden. Diese im klassischen Altertum durch die Gymnastik erstrebten Ziele haben auch für die Gegenwart noch Geltung; sie werden jetzt durch die Gesamtheit der als »körperliche Übungen« bezeichneten Erziehungsmittel zu erreichen gesucht. Diese ideale Auffassung von dem Werte der Gymnastik finden wir bei den Römern nicht; bei ihnen traten die Gesichtspunkte der praktischen Nützlichkeit in den Vordergrund, indem die körperlichen Übungen nur gepflegt wurden, um den Körper abzuhärten, die Gesundheit zu bewahren und zu erhöhen und die Jugend für den Krieg vorzubereiten.

Den alten Deutschen kam es bei der Erziehung vor allem auf körperliche Kraft und Gewandtheit an, um die Jugend für den Kampf tüchtig zu machen. Diesem Ziele dienten in der Kindheit der stete Aufenthalt im Freien ohne Rücksicht auf die Witterung, die Einfachheit in Lebensweise, Ernährung und Kleidung, die Gewöhnung an das kalte Wasser, im Jünglings- und Mannesalter die Waffenübungen, die nationalen Spiele usw. Der weiteren Ausbildung dieser ausschlieſslich auf die Entwicklung der Körperkräfte gerichteten Übungen trat einesteils das Christentum hindernd entgegen, das die Germanen zum Aufgeben ihrer kriegerischen Sitten veranlaſste, anderenteils der Umstand, daſs nach der Völkerwanderung die einzelnen Stämme feste Wohnsitze nahmen und sich nun den friedlichen Beschäftigungen des Ackerbaues und der Viehzucht zuwandten.

Eine gemeinsame Erziehung der Jugend findet man in Deutschland zuerst in den Klöstern, wo in besonderen Häusern und unter Aufsicht eines erfahrenen Mannes auſser den zukünftigen Mönchen auch solche Knaben erzogen wurden, die später in das weltliche Leben zurücktreten wollten. Daſs in den Klöstern die Zucht eine überaus strenge war, und daſs auf die körperliche Ausbildung wenig Gewicht gelegt wurde, versteht sich von selbst. Dasselbe gilt auch von den zur Zeit Karls des Groſsen entstehenden Schulen (Parochial-, Kathedral-, Dom-, Stiftsschulen); doch hat das Volk,

das in seinen verschiedenen Sagenkreisen Mut und Tatkraft seiner nationalen Helden verherrlichte, gewiſs auch bei der Erziehung der Kinder nicht das verabsäumt, was den Körper stählen und den Geist entschlossener machen kann.

Im Gegensatze zu der scholastischen Erziehung in den damaligen Schulen zeitigte die höfisch-ritterliche Erziehung vom 11. und 12. Jahrhundert ab wieder eine treffliche, auf die sieben ritterlichen Vollkommenheiten sich erstreckende körperliche Ausbildung, die allerdings nur den Knaben aus edlem Geschlechte zu gute kam.

Als die Mönche und Geistlichen die mühsame Erziehung der Jugend vernachlässigten, da fanden die Schulen in den aufblühenden Städten eine neue Pflegestätte. Von diesen städtischen Schulen erfahren wir nun bereits Einzelheiten über das, womit sich die Schulhygiene speziell beschäftigt: Die Schulräume, schlecht beleuchtet und eng, hatten Fenster mit kleinen rundlichen oder rhomboidalen Scheiben. Die Sitzeinrichtungen waren Bänke ohne Tisch und Lehne. Die Kinder hatten ihre Bücher und Schriften auf den Knien, ihr Tintenfaſs an der Seite; so wurde geschrieben und gelesen. Da das Pergament für den gewöhnlichen Gebrauch zu teuer war, so gebrauchte man Wachstafeln, d. h. Tafeln aus Holz, Glas oder Metall mit Wachsüberzug, auf welche man mit hölzernen oder metallenen Stiften die Zeichen eingrub. Täglich empfingen die Kinder ein bis zwei Stunden Unterricht. Die Zucht war streng; aber es fehlte auch nicht an Festen und Spielen.

Im 14. Jahrhundert versuchte man in Italien die Erziehung nach dem klassischen Vorbilde der Griechen und Römer zu gestalten. Es entstand der Humanismus, der infolge seines Vorbildes auch die Bedeutung der körperlichen Ausbildung zu schätzen wuſste und letztere mit allen Mitteln zu fördern strebte. Von dem lebhaften Interesse für die Erziehung in Italien beeinfluſst, traten in Frankreich Montaigne und Rabelais, in Deutschland Luther, Zwingli, Baco von Verulam, Trotzendorf, Comenius und andere für die gleichen Ideen ein. Luther befürwortet die Pflege der »Musica und des Ritterspiels mit Fechten, Ringen usw., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet, das andere machet feine, geschickte Gliedmaſsen am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit«. Insbesondere bewahren diese Übungen vor »Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen«. Zwingli empfiehlt Laufen, Springen, Steinwerfen, Ringen und Fechten, um den Leib zu üben und geschickt zu machen. Vom Schwimmen hält er nicht viel. Trotzendorf verbietet sogar seinen Schülern das Baden im Flusse und das Eislaufen. Baco von Verulam wendet sich gegen das mechanische Auswendiglernen, das ohne Wert sei, während das rechte Wissen sich auf eigene Beobachtung und Erfahrung stützen müsse.

Während bisher der öffentliche Unterricht sich nur auf einzelne Kategorien von Kindern beschränkte, verlangte Comenius die Unterweisung der gesamten Jugend beiderlei Geschlechts in allen Orten. Der öffentliche Unterricht, für den täglich vier Stunden gefordert wurden, sollte derart gestaltet werden, daſs ein einziger Lehrer hundert Kinder zu gleicher Zeit unterweisen könne. Comenius verlangte luftige Schulräume, in denen sich die Kinder gern aufhalten; er wünschte, daſs jedes Kind die wichtigsten Handwerke durch eigene Arbeit kennen lerne; er entwarf einen vollständigen Plan schulmäſsiger Leibesübungen; er forderte, daſs die Kinder täglich ihre Bewegung im Freien haben; er gab in seinem »Informatorium der Mutterschule« ausführliche Anweisungen über richtige Ernährung, Kleidung, Bewegung usw.

Was bis zu dieser Zeit im Schulwesen geschaffen war, das vernichtete der Dreiſsigjährige Krieg. Für längere Zeit verschwand bezw. verminderte sich das Interesse für die öffentliche Erziehung.

Wie ein Schulzimmer der damaligen Zeit aussah, das schildert im Jahre 1649 Joseph Furttenbach in seiner Beschreibung eines »Teutschen Schul-Gebäw«. Das Zimmer war ein Quadrat von 48 Schuh Seitenlänge und $10^1/_2$ Schuh Höhe. Um den »Athem oder Dampff« der Schüler abzuführen, waren in der Nähe der Decke eigene Luftöffnungen in Gestalt drehbarer Fensterflügel vorgesehen. An beiden Längswänden befanden sich die Fenster. Der Kachelofen wurde von einer eigenen Heizkammer aus mit Holz geheizt. Die 18 Schuh

langen Schultische standen so, dafs die Kinder das Licht von der Seite her erhielten; zwischen je zwei der Tische war ein 3 Schuh breiter Gang. Die Bänke hatten keine Lehne. In dem Zimmer befanden sich aufserdem ein Podium und der Tisch für den Lehrer, sowie die Wandtafel und ein Schrank für die Lehrmittel.

An Milton, der für die Knaben den Tag in drei, für die Studien, die Mahlzeiten und die besonders empfohlenen Leibesübungen bestimmte Abschnitte teilt, schliefst sich John Locke mit seinem Wahlspruch: Mens sana in corpore sano und seinen verständigen und beherzigenswerten Vorschlägen über Erhaltung und Beförderung der Gesundheit, Ansichten, die auch noch in der Gegenwart zu beachten sind.

Für seine Zeit überaus treffliche Ansichten hat A. H. Francke nicht nur bei dem Bau der für seine Anstalten erforderlichen Gebäude, sondern auch bei dem Unterricht und der Erziehung der in seinen Schulen und Anstalten untergebrachten Jugend betätigt. Als Beispiele seien nur einzelne Tatsachen mitgeteilt: »Die Stockwerke der Häuser sind von guter Höhe; solche ist der Gesundheit wegen mit gutem Bedacht erwählt worden, nachdem die Erfahrung bisher gelehrt, dafs in den niedrigen Stuben die Kinder krank und ungesund werden, welches man bei Anlegung eines neuen Gebäudes gern hat verhüten wollen.« »Die Fenster hat der Baumeister den hohen Gemächern proportioniert anlegen müssen, wofern er nicht gar zu grob wider die Regeln der Baukunst hat handeln wollen, wie wohl auch das reichliche Licht, so dadurch hineinfällt, sowohl in Schulen als Arbeitsstuben gar nützlich ist.« »Die Kamine, so in einigen grofsen Gemächern zur Abziehung der Luft, um der Gesundheit willen, gemacht sind, präsentieren sich nicht anders als ein Loch in der Mauer.« Die Schüler wurden täglich zweimal zwischen den Lehrstunden in den Schülerhof geführt, um sich zu erholen; an der dem Hofe zugekehrten Seite der Gebäude war ein längs der Wände hinlaufender, überdachter Gang, unter dem die Schüler bei ihrem Aufenthalt während der Freizeiten Schutz fanden, wenn es regnete und schneite. Auch spezielle Vorschriften über die Hygiene des Unterrichts finden wir bereits bei Francke, so über den Druck der Bücher, das Schreiben, den Gesang usw.

Die physische Erziehung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird hauptsächlich durch die Ansichten Rousseaus und der Philanthropen beeinflufst. Wie Rousseau für die körperliche Jugend besorgt war, ist bekannt. Die Kinder sollen springen, laufen, schreien dürfen, wenn sie Zeit haben; denn alle ihre Bewegungen sind Bedürfnisse ihrer körperlichen Natur, die sich zu kräftigen sucht. Lesen soll das Kind erst vom 12. Lebensjahre ab. Das Ziel der philanthropinischen Erziehung erforderte eine gleichmäfsige Behandlung von Leib und Seele; denn »ein gesunder, fester, starker, gelenksamer und gegen die äufseren Eindrücke verwahrter Körper ist die Grundlage der irdischen Glückseligkeit; von ihr hängt die Heiterkeit des Geistes, der Genufs aller Güter und der Freude des Lebens und die Abwartung aller unserer Geschäfte ab.« Naturgemäfsheit und Einfachheit in Kleidung, Ernährung, Lebensweise und Unterricht charakterisierte diese Erziehungsmethode, vornehmlich diejenige in den Philanthropinen. Aufenthalt im Freien bei jeder Witterung, Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Schneeballwerfen, Gartenarbeiten, Turnen, Jugendspiele, Fufswanderungen, Fertigkeiten in den verschiedensten Handwerken boten der Jugend die besten Mittel gegen etwaige schädigende Wirkungen des geistigen Unterrichts und zur Erzielung einer guten körperlichen Entwicklung. Guts Muths' Wirksamkeit in Schnepfenthal war insbesondere für die Ausgestaltung und Verbreitung des gymnastischen Unterrichts von gröfster Bedeutung.

Aufser dem, was die pädagogischen Gröfsen in ihren Schriften niedergelegt haben, finden wir auf die Schulhygiene bezügliches Material in den Schulordnungen des 16. bis 18. Jahrhunderts; eine in dieser Hinsicht gute, aber viel Zeit erfordernde Ausbeute gewähren: »Monumenta Germaniae Paedagogica« und »Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte«. Die Anordnungen beziehen sich bereits auf die meisten Punkte, die wir in der gegenwärtigen Schulhygiene berücksichtigen, wobei natürlich der damalige Standpunkt der Wissenschaft in Be-

tracht zu ziehen ist. Nur auf Einzelheiten kann hier hingewiesen werden. Die Schulräume wurden entweder von den Schulhaltern gemietet oder seitens der Kommunen zur Verfügung gestellt. Im ersteren Falle lag nach der Schulordnung des Dorfes Laufen von 1675 den Schulmeistern ob, ein taugliches Zimmer zu halten, das frei von »tampf oder feuchtigkeit« sei. Im andern Falle heifst es: Ein Schulmeister soll das innehabende Schulhaus in gebührender Sauberkeit halten und vor allem auf Feuersgefahr acht haben. In dem 1569 in Zürich erbauten Schulhause kam das Licht von vorn und rechts. Die niedrigen Bänke hatten keine Lehne. Die Tische waren mit horizontaler Platte versehen. Niedrige, kleine Kalköfen dienten zur Heizung. Häufig mufsten die Lehrer selbst das Holz zur Heizung aus dem Walde holen, zu welchem Zwecke dann die Schule ausfiel. Die Räume waren oft so grofs, dafs zwei Lehrer zu gleicher Zeit in demselben Zimmer unterrichten mufsten. Nach der Laufener Schulordnung soll die Luft im Zimmer »zu geniefsen sein«; dasselbe mufs »alltäglich ausgekehrt, auch sonst, wenn es von nöten, gesäubert werden; öfter, sonderlich aber zur Zeit, wo man heizt, ist mit Wacholder oder anderem Rauch zu räuchern«. Zumeist begnügte man sich mit dem Auskehren der Räume an jedem Mittwoch und Samstag (Salzburg 1580). Traurig war es im allgemeinen mit den Sitzeinrichtungen bestellt. Es kam sogar vor, dafs in der Schule zu wenig Bänke waren, so dafs die Kinder auf ihren Büchern sitzen mufsten (Gandersheim 1650). Die aus dieser Periode vorhandenen Bestimmungen über die Zeit der Schulpflicht und über die Ferien sind bei den Artikeln »Schulpflicht« und »Ferien« erwähnt. Den gemeinsamen Unterricht beider Geschlechter hielt man für ungeeignet; es wurde sogar gefordert, dafs die Knaben von dem Schulmeister, die Mägdlein von der Schulmeisterin unterwiesen werden sollten. Die Schulbücher waren teils gedruckt, teils von den Lehrern geschrieben. Papier wurde zum Schreiben nur wenig benutzt, da es zu teuer war; zumeist hatten die Schüler mit Wachs überzogene Tafeln. Nach gut bestandenen Prüfungen wurden zur Belohnung »ezliche Buch Papier den Schülern ausgeteilet« (Laucha 1618. Königslutter 1650). Auf die Schäden der schlechten Schreibhaltung war man auch schon aufmerksam geworden. »Ungesund und schädlich«, so heifst es in der Braunschweig-Lüneburgischen Schulordnung von 1737, »ist z. B. die Beugung des Rückgrats im Sitzen, wodurch das Eingeweide gepresset und zu allerhand Beschwerlichkeiten, die man nachher dem Studieren zuschreibet, Gelegenheit gegeben wird; item, wenn man im Schreiben das Gesicht zu nahe auf das Papier leget, daher auch das unter den sog. Gelehrten so gar gewöhnliche Gebrechen eines blöden Gesichts entstehet.« Manche Spiele und körperlichen Übungen, die wir heute von unseren Kindern gern gepflegt sehen, waren damals verboten. Die Mansfelder Schulordnung von 1580 untersagte »das Schwimmen und Baden im kalten Wasser, im Winter das Werfen mit Schneeballen und jenes unnatürliche, geradezu närrische Hin- und Herlaufen auf Eisflächen«. Die Strafen waren streng, doch zeigte sich im Laufe der Zeit eine allmähliche Milderung.

Pestalozzis Einflufs ist nach der hygienischen Seite hin nicht besonders hoch anzuschlagen, was wohl zu verstehen ist, wenn man bedenkt, dafs ihm kaum ein ordentliches Schulzimmer zur Verfügung stand, und dafs meistens seine allernächste Sorge war, die Schüler mit dem Notwendigsten in Kleidung und Nahrung zu versorgen. Seine Tätigkeit als Lehrer der Ärmsten unter den Armen wurde aber Anlafs zur Errichtung von Anstalten für die in körperlicher, geistiger und sittlicher Beziehung nicht normalen bezw. gefährdeten Kinder. Es entstanden Blinden-, Taubstummen-, Besserungs-, Rettungsanstalten, Waisenhäuser, Handarbeitsschulen usw.

Eine der Zeit entsprechende wissenschaftliche und systematische Behandlung erfuhr die Schulhygiene zum ersten Male in dem 1780 erschienenen Werke: »System einer vollständigen medicinischen Polizey« von Johann Peter Frank (1745—1821). In der 3. Abteilung des 2. Bandes dieses Werkes wird von der Jugenderziehung gesprochen, und zwar zuerst von dem Nachteile einer zu frühen und ernsten Anspannung der jugendlichen Seelen- und Leibeskräfte, dann von der Hygiene des

Schulhauses, des Schulzimmers und des Unterrichts und endlich »von der Wiederherstellung der Gymnastik und den Vorteilen derselben bei der öffentlichen Erziehung«. Frank gibt hier treffliche Vorschriften, die teilweise auch für die Jetztzeit noch ihrer Erfüllung harren. Die vielfachen Hinweise auf hygienische Bestimmungen früherer Schulverordnungen liefern den Beweis, dafs auch damals die Behörden schon der Gesundheitspflege in der Schule ihr Augenmerk zugewandt hatten.

Eine wesentliche Förderung schien die Schulhygiene in der Zeit der nationalen Erhebung unseres Volkes zu erhalten. Fichte, A. H. Niemeyer, Jahn, Friesen, Eiselen, Friedrich Fröbel traten mit ihren Vorschlägen zur Besserung des Erziehungswesens hervor und versuchten zum Teil auch die praktische Ausgestaltung ihrer Ideen. Wenn auch die allgemeine Durchführung auf manche Schwierigkeiten stiefs, so wohnte doch dem ausgestreuten Samen eine treibende Kraft inne, die alle Hemmnisse bereits überwand bezw. sich jetzt noch als wirksam erweist.

Die Zeit unmittelbar nach den Freiheitskriegen war aber der Entwicklung der schulhygienischen Ideen nicht günstig; unter dem herrschenden Geiste der Reaktion, der z. B. die Bestrebungen zur Einführung des Turnens als verhängnisvoll ansah und dieselben in Preufsen verbot, fand auch die körperliche Entwicklung der Jugend wenig Förderung. Da wirkte energisch aufrüttelnd Lorinser mit seiner 1836 erschienenen Schrift: »Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen«, in welcher er sich die Aufgabe stellte, die »Ausbildung des jugendlichen Geistes und Körpers, wie sie gegenwärtig in den meisten deutschen Gymnasien betrieben wird, vom Standpunkte der Medizin zu betrachten.« Die Mängel der Schuleinrichtungen in hygienischer Beziehung sieht er hauptsächlich in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, in der Vielheit der Unterrichtsstunden und in der Vielheit der häuslichen Aufgaben, und er fordert als Mittel der Abhilfe: Abkürzung des Sitzens, Verminderung der Zahl der Unterrichtsfächer, der Lehrstunden und der häuslichen Arbeiten und endlich sorgfältige Pflege des Körpers. Lorinser schadete der Sache durch seine Übertreibungen; so sagt er von den Schülern, dafs Bilder der Gesundheit immer seltener werden, dafs ein bleiches Antlitz, ein träges Wesen, ein mattes Auge und altkluges Wesen bei vielen die Frische, das Feuer und die Unbefangenheit verdrängt haben. Wenn die Übertreibung in diesen Anklagen auch vielfach zurückgewiesen wurde, so von den Pädagogen Gotthold, Mützell, Heinsius, so auch durch ein Reskript des preufsischen Unterrichtsministerums vom 24. Oktober 1837, so fand Lorinser doch Unterstützung bei den Medizinern, und seine Arbeit blieb nicht ohne Wirkung. Ihr kann es wohl am meisten zugeschrieben werden, dafs durch Kabinettsordre Friedrich Wilhelms IV. vom 6. Juni 1842 der Turnunterricht als notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung in Preufsen anerkannt und zunächst fakultativ an den Gymnasien, höheren Stadtschulen und Lehrerseminaren eingeführt wurde.

Seit den sechziger Jahren datiert ein lebhafter Aufschwung der Schulhygiene. Je weiter sich die allgemeine Hygiene entwickelte, um so reichere Anregung fand das auf dieser Grundlage sich aufbauende Spezialgebiet der Schulhygiene. Doch auch letztere wurde bald so umfassend, dafs sie sich in Einzelgebiete gliederte, die nun von den Einzelnen mehr oder minder eingehend behandelt wurden. Bahnbrechend für den Schulhausbau waren die Arbeiten v. Pettenkofers, für die Heizung und Lüftung die Veröffentlichungen Rietschels, für die Beleuchtung und alle mit der Kurzsichtigkeit in Zusammenhang stehenden Fragen die rege Tätigkeit Herman Cohns, für die Bekämpfung der ansteckenden Krankheiten in der Schule die Forschungen R. Kochs usw. Es ist nun nicht möglich, hier alle Schriften und Personen, die für die Entwicklung der Einzelfragen von Bedeutung gewesen sind, zu nennen, selbst wenn wir uns auf die wichtigsten Namen beschränken würden. Wo dieselben nicht bei den einzelnen Artikeln dieses Werkes verzeichnet sind, mufs auf die ausführlichen Schriften der Schulhygiene verwiesen werden, so auf die Werke von Baginsky-Janke, das wir bei den vorstehenden Ausführungen besonders benutzt haben,

von Eulenberg-Bach und von Burgerstein-Netolitzky. Die Tätigkeit auf unserem Gebiete ist eine überaus rege, so dafs die Literatur fast ins Unabsehbare gewachsen ist und jeder Tag neue Veröffentlichungen und Erfindungen bringt. Die Schulhygiene ist eben zu einem Wissensgebiete von grofsem Umfange geworden.

Dem Fortschritt der Schulhygiene in theoretischer Hinsicht ist die Praxis, wenn auch öfter nur langsam, gefolgt. Die Schulbehörden der einzelnen Staaten haben die geeigneten Mafsnahmen, welche durch die Wissenschaft begründet sind, zur praktischen Ausführung angeordnet; sie haben auch zur zweckmäfsigen Ausgestaltung der Schulräume und für eine bessere Ausbildung der Jugend die erforderlichen Mittel zur Verfügung gestellt, wenn auch manchmal eine gröfsere Bereitwilligkeit nach dieser Richtung hin erwünscht bezw. erforderlich wäre.

2. Aufgabe und systematische Übersicht der Schulhygiene. Die Hygiene oder öffentliche Gesundheitspflege beschäftigt sich mit allen Faktoren, die zu dem Wohlbefinden sowohl des Individuums als auch des ganzen Menschengeschlechts in Beziehung stehen. Ihre Aufgabe besteht darin, bezüglich dieser Faktoren solche Bedingungen zu schaffen, dafs dies Wohlbefinden in möglichster Vollkommenheit erreicht wird, dafs also Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Menschen gefördert werden. Natürlich kommt hierbei die körperliche Gesundheit nicht allein in Betracht, sondern auch die geistige und sittliche Gesundheit ist zu berücksichtigen, da bei dem organischen Zusammenhange aller Richtungen unserer Lebenstätigkeit, der Lebensvorgänge auf körperlichem, intellektuellem und sittlichem Gebiete, körperliche Störungen und Mängel auch das geistige und sittliche Leben in Mitleidenschaft ziehen, und auch umgekehrt. Aus dieser Tatsache ergeben sich die hohen Gefahren, welche leibliche Kraftlosigkeit, körperliches Siechtum des Staatsbürgers für den Bestand der Familie, des Staates und der Gesellschaft im Gefolge haben, insofern diese Institutionen ja nicht nur auf historischer und nationaler, sondern wesentlich auch auf sittlicher Grundlage ruhen.

Ganz besondere Beachtung erfordert die richtige Anwendung der hygienischen Grundsätze in den Fällen, wo eine Anzahl von Menschen der Fürsorge anderer anvertraut und nicht im stande ist, nach eigenem Ermessen die ihre Gesundheit beeinflussenden Bedingungen zu wählen bezw. zu gestalten. Dies trifft für die Schulen zu, gleichviel ob sie Veranstaltungen sind, die sich aus dem seitens des Staates ausgesprochenen Schulzwang ergeben, oder ob sie Einrichtungen sind, deren Besuch fakultativ ist, also nach eigener Wahl von den Eltern für die Kinder bestimmt oder von letzteren, wenn sie in höherem Alter stehen, freiwillig gewählt wird. Alle diese Schulen und Anstalten, insbesondere aber diejenigen, in welche die Jugend durch Zwangsmafsregeln des Staates überantwortet wird, müssen den für das Gedeihen der Zöglinge notwendigen hygienischen Forderungen entsprechen. Schulzwang ohne Erfüllung dieser Bedingung kann nicht die Aufgaben erfüllen, welche der Staat mit der Schule zu erreichen gewillt ist; eine nach falschen hygienischen Prinzipien geleitete öffentliche Erziehung würde die Jugend in ihrer Gesundheit schädigen und ein Volk aufwachsen lassen, gekennzeichnet durch mangelhafte Körperkraft, vermehrte Sterblichkeit und kürzere Lebensdauer. Wo aber eine Nation durch übergrofse Zunahme von körperlichem Elend und Siechtum physischen Schaden erleidet, da zeigt sich alsbald auch eine Verminderung der geistigen und sittlichen Fähigkeiten und Interessen. Ein solches Volk geht unrettbar seinem Untergange entgegen. Wo der Staat also sich selbst schützen und erhalten will, da liegt ihm auch die Pflicht ob, in der öffentlichen Erziehung für Erfüllung derjenigen Bedingungen zu sorgen, die für die gesundheitsgemäfse Entwicklung der Jugend als unbedingt notwendig bezeichnet werden müssen. Die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes anzugeben, ist die spezielle Aufgabe der Schulhygiene.

Von Einflufs auf die Gesundheit des Kindes ist zunächst das Haus mit allen dem Unterricht dienenden Räumen, Plätzen usw., wo die Kinder sich während des schulpflichtigen Alters täglich mehrere Stunden aufhalten müssen. Hier gilt es nun, diejenigen von Haus und Zimmer ausgehenden

Wirkungen fernzuhalten, durch welche Körper und Geist der Insassen in nachteiliger Weise beeinflufst werden könnten. Das erste Hauptkapitel der Schulhygiene wird sich demnach mit dem Schulhause und dem Schulzimmer sowohl nach der Architektur als auch nach der zweckentsprechenden Ausgestaltung zu beschäftigen haben. Die Schule hat ferner die Mafsnahmen der Erziehung und des Unterrichts so zu gestalten, dafs durch sie nicht nur jede Schädigung der Gesundheit nach Möglichkeit vermieden wird, sondern dafs auch Vorkehrungen mit der speziellen Aufgabe getroffen werden, den Gesundheitszustand in geeigneter Weise zu fördern. Alle diese Mafsnahmen fafst man als Hygiene des Unterrichts zusammen, wovon also der zweite Hauptteil der Schulhygiene zu handeln haben wird. Die Schule wird alsdann den Einflufs untersuchen müssen, welchen ihre äufseren Einrichtungen und der Unterricht auf die Gesundheit der Schüler haben; sie wird die bei der Jugend während des schulpflichtigen Alters auftretenden Mängel und Gebrechen im Gesundheitzustande der Schüler daraufhin zu prüfen haben, ob für diese Anomalien etwa die Arbeit in der Schule und für dieselbe als Ursache gelten kann. Dies ist das Kapitel der sog. Schulkrankheiten, der dritte Hauptabschnitt der Schulhygiene, an welchen sich naturgemäfs die Erörterung der sanitären Beaufsichtigung der Schule anschliefst, um Mittel und Wege zu finden, auf welchen die Schule in denjenigen sanitären Fällen, die aufserhalb ihrer eigenen Urteilssphäre liegen, sich geeigneten Rates und zweckmäfsiger Hilfe versichern kann. Zwar nicht direkt mit den speziellen Aufgaben der Schule zusammenhängend, aber doch ihren Zwecken mittelbar dienend, sind zuletzt noch Einrichtungen zu erwähnen, die, zumeist durch den Wohltätigkeitssinn gestiftet und unterhalten, den schwächlichen, kränklichen, armen Kindern in den Fällen zu gute kommen, wo die Eltern nicht in ausreichender Weise für ihre Kinder zu sorgen vermögen. — So gliedert sich die Schulhygiene in folgende Hauptteile:

A. Das Schulhaus und das Schulzimmer.
B. Die Hygiene des Unterrichts.
C. Der Einflufs des Schullebens auf die Gesundheit der Schuljugend.
D. Hygienische Wohltätigkeitseinrichtungen für die Jugend.

Nachstehend geben wir nun eine systematische Übersicht der wichtigsten Punkte, die bei diesen Hauptteilen zu behandeln sind:

A. Das Schulhaus und das Schulzimmer.
- a) Der Bauplatz (Baugrund; Lage des Bauplatzes; Gröfse; Orientierung des Schulhauses).
- b) Das Schulhaus (Grundrifsbildung; äufsere Architektur des Schulhauses; Bauart und Konstruktion [Baumaterial; Fachwerkbau; Massivbau; Deckenkonstruktion; Treppen; Hauseingänge und Vorräume; Flurgänge und Garderoben; Dach]; Austrocknen des Baues; Blitzableiter; Schutz gegen Feuersgefahr; Wasserversorgung).
- c) Das Schulzimmer (Fufsboden; Wände und Decken; Gröfse des Zimmers [Flächenraum; Höhe; kubischer Raum]); Gesangsaal; Zeichensaal und andere Unterrichtsräume.
- d) Beleuchtung der Schulzimmer (Lichtstärke; Lichtmessung; Tagesbeleuchtung [Umgebung des Schulhauses; Fenster; Vorhänge]; künstliche Beleuchtung [Petroleum; Leuchtgas; Gasglühlicht; elektrisches Licht; indirekte Beleuchtung]).
- e) Die Luft im Schulzimmer (Quellen der Luftverderbnis; Grenze der Luftverderbnis; Luftuntersuchung).
- f) Heizung der Schulzimmer (Einzel- oder Lokalheizung; Zentralheizung [Feuerluftheizung; Warmwasserheizung; Heifswasserheizung; Dampfheizung; kombinierte Zentralheizungen]; Messung der Temperatur).
- g) Lüftung des Schulzimmers (Lüftungsbedürfnis; Hilfsmittel der Ventilation; natürliche Lüftung; Lüftung durch Fenster und Türen; die luftführenden Kanäle und Öffnungen; Aspirationsventilation [Sauglüftung]; Pulsionsventilation [Drucklüftung]).
- h) Reinigung des Schulzimmers.
- i) Subsellien und die übrige Ausstattung des Schulzimmers (Körperhaltung; Anforderungen an die Schulbank;

die verschiedenen Schulbanksysteme; Sitzeinrichtung für den Lehrer; Wandtafel usw.).
k) Aborte.
l) Schulbäder.
m) Erholungsplätze (Schulhof; Spielplatz; Turnplatz; überdeckte Hallen usw.).
n) Schulgarten.
o) Wirtschaftsgebäude usw.

B. Die Hygiene des Unterrichts.
a) Schulpflicht (Beginn; Ende; Schulversäumnisse).
b) Trennung der Geschlechter (Coeducation).
c) Schülerzahl der Klasse.
d) Ermüdung und Ermüdungsmessungen.
e) Stundenplan (Beginn morgens; Dauer der Unterrichtseinheit; Zahl der täglichen Unterrichtsstunden; Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände; Pausen; Nachmittagsunterricht).
f) Hygiene der Sprache (Lesen; Bücherdruck).
g) Schreiben und Schrift (Schreibhaltung; Schriftformen; Antiqua und Fraktur; Steil- und Schrägschrift; Schreibmaterialien).
h) Zeichnen.
i) Handarbeiten für Mädchen und Knaben.
k) Singen.
l) Unterricht in der Gesundheitslehre (Samariterdienst) und Haushaltungskunde.
m) Körperliche Übungen (Turnen; Jugendspiel; Baden und Schwimmen; Eislaufen; Rudern; Fechten; Tanzen usw.).
n) Häusliche Arbeiten (Privatunterricht; gewerbliche Nebenbeschäftigung der Schulkinder).
o) Überbürdung.
p) Ferien (Ausfall des Unterrichts).
q) Strafen.

C. Der Einfluſs des Schullebens auf die Gesundheit der Kinder.
a) Allgemeine Störungen.
b) Verkrümmungen der Wirbelsäule.
c) Kurzsichtigkeit.
d) Abnorme Nerven- und Geisteszustände (Überbürdung; Epilepsie; Veitstanz; Hysterie; geistig minderwertige Kinder).
e) Kopfschmerz (Kongestionen des Blutes zum Kopfe; Nasenbluten).
f) Herzkrankheiten.
g) Sprachgebrechen.
h) Gehörstörungen.
i) Mund- und Zahnpflege.
k) Adenoide Wucherungen in der Nase und im Nasenrachenraume.
l) Haarkrankheiten.
m) Hautkrankheiten.
n) Kropf.
o) Geschlechtliche Verirrungen.
p) Infektionskrankheiten (Masern; Röteln; Scharlach; Diphtheritis; Windpocken; Pocken; Keuchhusten; Tuberkulose; kontagiöse Bindehautkrankheiten [Trachom]; epidemische Hirnhautentzündung; Mumps; Influenza; Rotlauf; typhöse Erkrankungen usw.).

Anhang: Die sanitäre Beaufsichtigung der Schule.

D. Hygienische Wohltätigkeitseinrichtungen für die Jugend.
a) Kinderbewahranstalten und Kindergärten.
b) Kinderhorte.
c) Speisung armer Schulkinder (Kinderküchen; Verabreichung von Frühstück, Mittag usw.).
d) Sorge für Schwimm- und Badeanstalten, Eisbahnen, Spielplätze usw.
e) Turnfahrten, Fuſswanderungen; Kinderfahrten usw.
f) Ferienkolonien; Ferienheime; Sanatorien usw.

3. Gegenwärtiger Stand der Schulhygiene. Wenn wir nun den gegenwärtigen Stand der Schulhygiene kurz skizzieren, so ergibt sich folgendes: Über den Bau des Schulhauses und der Schulzimmer, sowie über Ausgestaltung aller für den Schulbetrieb erforderlichen Räume, Plätze usw. herrscht zur Zeit fast Übereinstimmung, wobei es ja selbstverständlich ist, daſs, wie in der ganzen Schulhygiene, einzelne Punkte immer noch streitig sind bezw. eine bessere Durchbildung erwünscht erscheinen lassen. Sehr bestimmt und vollständig sind die Forderungen über die natürliche Beleuchtung der Schulzimmer, und auch hinsichtlich des künstlichen Lichtes hat die Technik so Vollkommenes geleistet, daſs für den Unterricht eine allen Anforderungen entsprechende künstliche Beleuchtung beschafft werden kann. Was die an die Heizung und Lüftung zu

stellenden Forderungen anbelangt, so herrscht zurzeit über dieselben ziemliche Übereinstimmung. Die Heizeinrichtungen, mögen sie als Lokalheizungen oder als zentrale Anlagen konstruiert sein, entsprechen zum gröſsten Teile den aufgestellten Forderungen; indessen ist man noch nicht zur Einigung darüber gelangt, welches Heizsystem den Vorzug verdient. Auch für die Lüftung sind so gute Systeme geschaffen worden, daſs es unter allen Umständen möglich ist, die Luft im Zimmer in einer der Gesundheit der Schüler entsprechenden Beschaffenheit zu erhalten. Allerdings sind sowohl für die Lüftung als auch für die Heizung diejenigen Systeme, welche Vollkommenes leisten, in Anlage und Betrieb teurer als die minderwertigen Einrichtungen. Die Subsellienfrage ist dasjenige Gebiet der Schulhygiene, auf dem man bis zur Jetztzeit noch am wenigsten zur Klarheit und Einheitlichkeit gekommen ist. Es gibt auf diesem Gebiete noch eine Reihe nicht unwesentlicher Punkte, über welche die Meinungen differieren, und auch der Technik ist es noch nicht möglich gewesen, bei der Konstruktion der Schulbanksysteme alle wichtigen Forderungen in gleichem Maſse zu erfüllen. — Die Hygiene des Unterrichts, die sich bisher nur auf die allgemeinen Erfahrungen und Beobachtungen beim Unterricht stützte und die daher bei der Begründung ihrer Forderungen sich in allgemeinen Redensarten bewegte, hat in der letzten Zeit wesentliche Förderungen erfahren. Man hat Methoden geschaffen, durch welche die Wirkung der Unterrichts auf den Organismus des Kindes, abgesondert von allen sonst mitwirkenden Faktoren, festgestellt werden kann. Indem man nun die einzelnen Unterrichtsgegenstände und Unterrichtstätigkeiten unter den verschiedensten Bedingungen einer solchen Prüfung unterwirft, wird das Material zu einer wissenschaftlich begründeten, auf das physiologische Experiment gestützten Hygiene des Unterrichts gewonnen werden, und es ist zu hoffen, daſs die meisten Fragen, die hier in Betracht kommen, auf diesem Wege zur Entscheidung gebracht werden können. — Bezüglich der Hygiene des Kindes, soweit sie namentlich die während des schulpflichtigen Alters auftretenden Krankheiten, die sog. Schulkrankheiten, einschlieſslich der ansteckenden Krankheiten, nach ihrer Verhütung und nach den Maſsregeln bei ihrem Auftreten in der Schule anbetrifft, werden die Forderungen immer bestimmter, je weiter die allgemeine Medizin in der Erkenntnis von dem Wesen dieser Krankheit fortschreitet.

4. Literatur der Schulhygiene. Die Schulhygiene ist ein Wissensgebiet von groſsem Umfange; ist sie doch gewissermaſsen die Zusammenfassung der Ergebnisse aus den verschiedensten Hilfswissenschaften (Hygiene; Physiologie; Medizin; Bauwesen; Technik der Heizung, Lüftung und Beleuchtung; Pädagogik usw.). Dies Gebiet wird weiterhin noch dadurch kompliziert, daſs die Verhältnisse von der einklassigen Landschule bis zu der vielklassigen Schule der Millionenstadt, von der einfachsten Volksschule bis zu dem Gymnasium und noch höher hinauf, sowie die Verhältnisse des ärmsten und des reichsten Schulerhalters berücksichtigt werden müssen (Burgerstein). Dieses groſsen Umfanges wegen ist es nicht möglich, hier die gesamte Literatur der Schulhygiene anzugeben. Wir müssen uns vielmehr auf Angabe derjenigen Literatur beschränken, die alle Gebiete der Schulhygiene umfaſst, und von derselben wollen wir auch noch solche Schriften unberücksichtigt lassen, die von geringem Werte sind. Unberücksichtigt bleibt ferner die Literatur für die gesamten Hilfswissenschaften und für die Spezialfragen der Schulhygiene. Soweit dieselbe nicht bei den einzelnen Artikeln dieses Werkes angegeben ist, muſs auf die eingehenderen Schriften verwiesen werden.

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Redigiert von 1888 bis 1898 von Dr. Kotelmann in Hamburg, jetzt von Prof. Dr. Erismann in Zürich. Mit einer Beilage: Der Schularzt. Monatlich ein Heft von etwa 4 Bogen Umfang. Leop. Voſs in Hamburg. Preis pro Jahr 12 M.

Gesunde Jugend. Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus. Seit 1900. Jährlich 6 Hefte. Leipzig, B. G. Teubner. Preis 4 M.

Das Schulhaus. Herausgegeben von M. Meyer. Monatlich 1 Heft. Charlottenburg, P. Johs. Müller. Preis 6 M.

Internationales Archiv für Schulhygiene.

Herausgegeben von Lauder Brunton, H. Griesbach, A. Johannessen, A. Mathieu.

Gröfseren Umfanges sind drei schulhygienische Werke, nämlich diejenigen von Baginsky-Janke, Eulenberg-Bach und Burgerstein-Netolitzky.

Handbuch der Schulhygiene zum Gebrauche für Ärzte, Sanitätsbeamte, Lehrer, Schulvorstände und Techniker von Dr. Adolf Baginsky, Prof. der Kinderheilkunde an der Universität Berlin und Direktor des Kaiser und Kaiserin Friedrich Kinder-Krankenhauses. Dritte unter Mitarbeit von Otto Janke vollständig umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen. Stuttgart, Ferd. Enke. 1898 und 1900. ca. 1100 Seiten.

Dies Werk wurde in seiner zweiten, 600 Seiten starken Auflage allgemein als das beste Lehrbuch über Schulgesundheitslehre sowohl für den Arzt als auch für den Lehrer bezeichnet. Die neue, unter meiner Mitarbeit besorgte dritte Auflage ist bis auf ca. 1100 Seiten vermehrt. Wir haben uns bemüht, das Werk in allen seinen Teilen durchweg gleichmäfsig zu bearbeiten; alle neuen Forschungen und Erscheinungen sind berücksichtigt; überall waltet strenge Kritik, auch behördlichen Verfügungen und den Gutachten Sachverständiger gegenüber; zahlreiche (ca. 240), gut ausgeführte Abbildungen.

Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus und Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkte für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten. Von Dr. Eulenberg, Geh. Ober-Medizinalrat, und Dr. Bach, Direktor des Falk-Realgymnasiums in Berlin. Mit zahlreichen Illustrationen. Berlin, J. J. Heine, 1891. 636 Seiten. Preis 10,50 M. 2. Aufl. 1896—1900. Preis 22 M.

Das Werk ist in seinen einzelnen Abschnitten, sowohl was ihren Umfang als auch ihren Wert anbetrifft, ungleich bearbeitet. Der Abschnitt über die körperlichen Übungen ist besonders ausführlich dargestellt. Die einschlägigen Verfügungen der Behörden und die Gutachten Sachverständiger sind ausreichend benutzt, teilweise wörtlich abgedruckt. Die Abbildungen entsprechen nicht den Ansprüchen der Schönheit, teilweise auch nicht den Forderungen der Deutlichkeit. Die 2. Auflage ist umfangreicher als die erste; aber der Mangel der ungleichmäfsigen Bearbeitung bleibt auch für die neue Auflage bestehen.

Handbuch der Schulhygiene von Dr. Leo Burgerstein und Dr. Aug. Netolitzky in Wien. Mit 154 Abbildungen. Jena, G. Fischer. 1. Aufl. 1895. 430 S. Preis 10,50 M. 2. Aufl. 1902. Preis 20 M.

Das Werk ist durchweg gleichmäfsig bearbeitet. Die Literatur, auch die ausländische, ist in reichem Mafse benutzt. Brauchbares Tatsachenmaterial zu jeder Frage; Abbildungen gut, einzelne aber zu klein. Die ersten Teile (Schulhaus, Schulzimmer, Unterricht) sind von einem Schulmanne, die Schulkrankheiten von einem Mediziner bearbeitet.

Zu nennen ist hier auch: Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Herausgegeben von Dr. R. Wehmer, Regierungs- und Medizinalrat in Berlin. Leipzig und Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1904. ca. 500 S. Preis 15 Kr.

Die einzelnen Artikel sind von Männern geschrieben, die auf den betreffenden Gebieten lange Zeit gearbeitet haben. Als Nachschlagewerk sehr zu empfehlen.

Mittleren Umfanges sind von den neueren Schriften, die alle Gebiete der Schulhygiene umfassen, die Werke von Janke, Hoffmann, Wehmer, Kotelmann, Solbrig und Fürst-Pfeiffer.

O. Janke, Grundrifs der Schulhygiene. Für Lehrer und Schulaufsichtsbeamten. 1. Aufl. 1890. Hamburg, Vofs. 96 Seiten. Preis 1,50 M. 2. Aufl. 1901. 400 Seiten. Preis 4 M.

Die bedeutende Erweiterung der 2. Auflage ist gefordert durch die grofsen Fortschritte, die die Schulhygiene in den letzten Jahren aufzuweisen hat; dann erschien es im Interesse der praktischen Brauchbarkeit notwendig, sich nicht blofs mit der Zusammenstellung der einzelnen hygienischen Resultate zu begnügen, sondern die aufgestellten Forderungen auch ausreichend zu begründen. Auf eine übersichtliche und klare Gliederung ist besonderes Gewicht gelegt. Reiche Literaturangaben. Keine Abbildungen.

C. Hoffmann, Lehrbuch der Schulgesundheitspflege für Lehrer und Seminaristen. Langensalza, Hermann Beyer &

Söhne (Beyer & Mann), 1891. VIII und 118 Seiten. Preis 1,60 M, geb. 2,40 M.

Zur Einführung in die Schulhygiene geeignet.

Grundrifs der Schulgesundheitspflege unter Zugrundelegung der für Preufsen gültigen Bestimmungen. Von Dr. R. Wehmer, Regierungs- und Medizinalrat zu Berlin. Mit 17 Abbildungen. Berlin, R. Schoetz, 1895. 160 Seiten. Preis 3 M.

Die in Preufsen geltenden Bestimmungen und Anweisungen sind ihrem Wortlaute nach angeführt; die Zusätze des Verfassers haben die Billigung der Königlichen Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen gefunden.

Über Schulgesundheitspflege von Dr. phil. u. med. Ludwig Kotelmann. Mit Abbildungen. In Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 2. Band, 2. Abteilung. Seite 260—397. München, C. H. Beck, 1895.

Diese Arbeit, die leider nicht separat zu beziehen ist, behandelt in trefflicher Weise nur diejenigen Punkte der Schulhygiene, welche der Lehrer selbst zu beachten und über die er einigermafsen Verfügung und Macht hat.

Solbrig, Die hygienischen Anforderungen an ländliche Schulen. Nebst einem Anhang über die hygienischen Verhältnisse der ländlichen Schulen aus vier Kreisen des Regierungsbezirks Liegnitz. J. Alt, Frankfurt a. M. 1896. 103 Seiten. Preis 3 M.

Eine kurzgefafste Hygiene der Landschulen. Die Bearbeitung dieses Gegenstandes schien dem Verfasser deswegen berechtigt, weil die hygienischen Anforderungen an ländliche Schulen mehrfach andere als diejenigen an Stadtschulen sind.

Schulhygienisches Taschenbuch. Herausgegeben von Fürst u. Pfeiffer. Hamburg, Vofs, 1907. 400 Seiten. Preis 4 M.

Speziell für Schulärzte bestimmt und daher besonders die Fragen berücksichtigend, die diese interessieren. Enthält aber auch Stoff genug, der für Lehrer wichtig ist. Die Beiträge sind von verschiedenen Mitarbeitern geliefert. Es will keine vollständige Schulhygiene sein.

Dr. L. Burgerstein, Schulhygiene. Leipzig, Teubner, 1906. Preis 1 M.

Kurz und vollständig. Bietet eine gute Übersicht.

Aufser diesen systematischen Schriften über Schulhygiene seien hier noch einige Werke genannt, welche, wenn auch nicht alle, so doch die meisten Fragen der Schulhygiene behandeln, dafür aber einzelne Gebiete in eingehenderer Weise.

Dr. L. Burgerstein, Die Gesundheitspflege in der Mittelschule. Hygiene des Körpers nebst beiläufigen Bemerkungen. Wien, Hölder, 1887. 140 Seiten.

Obwohl in diesem Werke das Hauptgewicht auf die hygienischen Verhältnisse der Mittelschule Osterreichs gelegt wird, so enthält es auch sehr beachtenswerte, für alle Schularten und alle Länder zutreffende Vorschläge zur Beseitigung der durch die Schule verursachten Gesundheitsschädigungen.

Ärztliches Gutachten über das höhere Schulwesen Elsafs-Lothringens. Im Auftrage des kaiserlichen Statthalters erstattet von einer medizinischen Sachverständigen-Kommission. Strafsburg i. E., Schultz & Co., 1882. 48 Seiten.

Ärztliches Gutachten über das höhere Töchterschulwesen usw. Ebenda. 1884. 50 Seiten.

Ärztliches Gutachten über das Elementarschulwesen usw. Ebenda. 1884. 106 Seiten.

Die drei Gutachten ergänzen einander und behandeln, obzwar nicht systematisch geordnet, alle die Schulhygiene betreffenden Fragen. Die Forderungen sind mafsvoll und erreichbar.

Axel Key's Schulhygienische Untersuchungen in deutscher Bearbeitung herausgegeben von Dr. L. Burgerstein. Hamburg, Vofs, 1889. Preis 12 M.

Von einer zur Untersuchung des Einflusses der Schule auf die Gesundheit der Schüler eingesetzten Kommission in Schweden ist ausführliches statistisches Material zur Schulhygiene zusammengetragen. Key berichtet über die Ausführung der Untersuchungen, gibt die gewonnenen Resultate und bespricht im Anschlufs daran die verschiedenen einflufshabenden Faktoren des Schullebens. Eine wertvolle Arbeit, insbesondere durch das statistische Material und dessen Verwertung.

Lehrbuch der Hygiene des Auges. Von Dr. Hermann Cohn, Prof. an der Universität zu Breslau. Mit 112 Abbildungen. Wien,

Urban & Schwarzenberg, 1892. 856 S. Preis 14 M.

Für alle auf die Augenhygiene bezüglichen Fragen — und das ist ein grofser Teil der Schulhygiene — grundlegendes Werk.

Sammlungen und Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogichen Psychologie und Physiologie. Berlin, Reuter & Reichard. Erscheint in Heften; 6 bis 8 bilden einen Band im Umfang von mindestens 30 Bogen. Preis pro Band 7,50 M.

Enthält eine Reihe vorzüglicher Abhandlungen über die Hygiene des Unterrichts.

Dasselbe gilt auch von folgender Sammlung: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Herausgegeben von Dr. J. L. A. Koch, Dr. E. Martinak, J. Trüper und Chr. Ufer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Zeitschrift fär Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Dr. J. L. A. Koch und Dr. E. Martinak, herausgegeben von J. Trüper und Chr. Ufer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Erscheint seit 1896. Preis des Jahrgangs (12 Hefte von je 2 Bogen) 4 M.

Wenn auch die im Nebentitel angegebenen Gebiete besonders berücksichtigt werden, so kommen doch auch allgemeine Fragen der Schulhygiene, vornehmlich der Unterrichtshygiene, zur Behandlung.

5. Förderung und Verbreitung schulhygienischen Wissens. Die beste Förderung erfährt die Schulhygiene durch die Fortschritte des Wissens in der Hygiene, der Physiologie und der Pädagogik. Je weiter die Erkenntnis auf diesen Gebieten fortschreitet, um so gröfser ist der Nutzen, den die Schulhygiene hiervon hat. Von der Hygiene als Wissenschaft kann erst seit wenigen Jahrzehnten gesprochen werden, nämlich seit der Zeit, als man an eine intensive, mit exakten Methoden ausgeführte Bearbeitung der unter diesem Begriff zusammengefafsten Fragen herantrat. Der Umfang ihres Forschungsgebietes und die Fülle der dort theoretisch und praktisch gleich wichtigen Probleme hat zur Folge gehabt, dafs die Hygiene, die bis dahin als Zweig der Medizin betrachtet wurde, eine besondere Disziplin geworden ist. Ihre Pflegestätte hat die Hygiene nun in den mit den Universitäten verbundenen hygienischen Instituten, die aus der Überzeugung hervorgegangen sind, dafs die Hygiene nur durch praktische Arbeiten und selbständige Untersuchungen gefördert werden kann, und dafs die Lehrer der öffentlichen Gesundheitspflege an den Universitäten, nachdem diesem Wissensgebiete eigene Lehrstühle errichtet worden sind, zn rechter Nutzbarmachung ihrer Vorlesungen unbedingt der Anschauung bedurften. Nachdem im Jahre 1865 durch König Ludwig II. an den drei bayerischen Hochschulen hygienische Lehrstühle errichtet waren, stellte sich auch das Bedürfnis nach einem hygienischen Institut ein, nach einer Anstalt sowohl für akademische Lehrzwecke wie auch für wissenschaftlich-experimentelle Weiterforschung ein. Auf Veranlassung v. Pettenkofers, des Begründers der modernen Hygiene und Inhabers des Münchener Lehrstuhls, wurde 1879 in München das erste hygienische Institut in Deutschland eingerichtet. Bald folgte Leipzig. Dann entstand das Reichsgesundheitsamt mit seinem hygienischen Laboratorium, das für die weitere Entwicklung der hygienischen Institute von besonderer Bedeutung geworden ist. Die Hygiene-Ausstellung in Berlin vom Jahre 1883 gab den Anlafs, dafs auch hier die Gründung eines hygienischen Instituts und eines Museums für Hygiene vorbereitet wurde. Die Eröffnung beider erfolgte 1885 zunächst in provisorischen Räumen. Gegenwärtig sind wohl die meisten Universitäten mit derartigen Instituten versehen, die durch ihre Arbeiten teilweise schon von aufserordentlicher Bedeutung für die Schulhygiene geworden sind. — Nicht geringe Förderung hat unser Gebiet auch durch die Fortschritte der Physiologie des menschlichen Organismus erfahren. Es sei z. B. an die umfassenden Untersuchungen Hermann Meyers über die Mechanik des menschlichen Körpers erinnert, die die Grundlage gebildet haben, von welcher die Forderungen an die Konstruktion normaler Subsellien hergeleitet wurden. Die Untersuchungen Hermann Cohns wurden bahnbrechend für alle Fragen, die mit der Hygiene des Auges in Beziehung stehen. Die Forschungen v. Pettenkofers über das

zulässige Mafs der Luftverschlechterung wurden Veranlassung, der Lufterneuerung in Schulen ein besonderes Augenmerk zuzuwenden. Nachdem in jüngster Zeit es ermöglicht ist, durch physiologische Methoden die Wirkung einzelner geistiger Funktionen zahlenmäfsig festzustellen, können auch allgemeine Fragen der Unterrichtshygiene exakter beurteilt werden, als es bisher geschehen konnte. So ist wohl kein Gebiet der Schulhygiene vorhanden, das nicht von den Fortschritten der Physiologie Nutzen gehabt hätte. — Die Pädagogik ist gleichfalls nicht zurückgeblieben, wo es sich um die Förderung der Schulhygiene handelt. Das tiefere Eindringen in die Vorgänge der Lernprozesse, das intensive Studium der kindlichen Natur, das genaue Beobachten des Einflusses, den der Unterricht und das Schulleben auf die geistige und leibliche Entwicklung der Schüler haben, alles das ist von nicht zu unterschätzendem Werte für die Schulhygiene gewesen. — Nicht zu vergessen ist nach dieser Richtung hin auch das Bemühen der Fabrikanten, das, was die Wissenschaft als das Richtige anerkannt hat, nun auch der Praxis dienstbar zu machen. Es sei nur auf die verschiedenen Erfindungen und Konstruktionen bezüglich der Lüftung, Heizung, Beleuchtung, Schulbänke, Unterrichtsmaterialien usw. hingewiesen. — Auf diesem Wege, ferner auch durch die Mitarbeit in allen übrigen Hilfswissenschaften der Schulhygiene ist dieses Wissensgebiet zu seinem gegenwärtig bereits grofsen Umfange herangewachsen, und es findet auf diesem Wege noch weitere Förderung.

Auf welchem Wege gelangt nun das schulhygienische Wissen von den Quellen seiner Entstehung zum allgemeinen Eigentum derjenigen Personen, die dasselbe bei der Erziehung der Kinder anzuwenden die nächste Pflicht haben, d. h. wie werden die Lehrpersonen mit dem erforderlichen schulhygienischen Wissen ausgestattet? Der erste Ausgangspunkt sind die Universitäten mit ihren Vorlesungen über öffentliche Gesundheitspflege und über die Hygiene des Kindes. In diesen Vorträgen bietet sich ungesucht Gelegenheit, schulhygienische Fragen zu erörtern. Besondere Vorlesungen über Schulhygiene gibt es nur vereinzelt. An manchen Universitäten sind sog. Ferienkurse eingerichtet, in denen auch die Schulhygiene berücksichtigt wird. — Auf Anordnung der staatlichen Behörden werden in den hygienischen Instituten in gewissen Zeiträumen Vorlesungen über Hygiene für Verwaltungsbeamte und Lehrer abgehalten; ebenso sind staatlicherseits für Lehrer allgemeine Fortbildungskurse eingerichtet, in denen die Schulhygiene Berücksichtigung findet. Wenn dann noch die öffentlichen, für jeden Gebildeten zugänglichen Vorlesungen an der Universität über hygienische Fragen, die Versuche mit den sog. Volkshochschulkursen und die hygienischen Vorlesungen, die, von Universitätsdozenten in den Räumen der hygienischen Institute und mit Benutzung der hier vorhandenen Anschauungsmittel abgehalten, seitens einzelner Kommunen für ihre Lehrer veranstaltet sind, genannt werden, so sind damit im wesentlichen diejenigen direkten Wege bezeichnet, auf denen von der Universität aus schulhygienisches Wissen Verbreitung findet.

Die Durchgangsstationen, in denen das Wissen dann seine für die spezielle Aufgabe erforderliche Gestaltung erfährt, sind die Anstalten zur fachlichen Ausbildung der Lehrpersonen (pädagogische Seminare für Kandidaten des höheren Lehramts, Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare). Wollen diese Anstalten ihrer Aufgabe vollkommen gerecht werden, so müssen sie die Schulhygiene als Lehrgegenstand aufnehmen und in gebührendem Mafse berücksichtigen. Indessen sind wir gegenwärtig von der Erreichung dieses Zieles noch ziemlich weit entfernt, so dafs die Lehrerschaft in ihren Vorbereitungsanstalten noch nicht so ausreichend befähigt wird, wie es notwendig ist.

Was zunächst die Lehrer an höheren Schulen anbelangt, so ist es ihnen ja möglich, an allen betreffenden Vorlesungen der Universität teilzunehmen; aber die Erfahrung lehrt, dafs der Besuch seitens dieser Studenten und Kandidaten recht gering ist. Das kommt daher, dafs diese Vorlesungen nicht verbindlich sind. Um hier eine Besserung zu erreichen, empfiehlt Burgerstein, dafs allen Kandidaten für ein Lehramt an höheren Schulen die Pflicht auferlegt werde, ein Semester hindurch ein einstündiges Kolleg über Schulhygiene zu

hören und über dies Gebiet eine Prüfung abzulegen. Die Kandidaten, welche Naturgeschichte, Chemie oder Physik zu lehren beabsichtigen, müſsten auſserdem angehalten werden, ein einstündiges Jahreskolleg über allgemeine, persönliche und soziale Hygiene zu belegen und sich gleichfalls darin prüfen zu lassen. Erreichen wird man einen nennenswerten Erfolg nur dann, wenn die genannten Vorlesungen obligatorisch und mit Prüfungszwang verbunden sind. — In den pädagogischen Seminaren für Kandidaten des höheren Lehramts wird die Schulhygiene natürlich ein nicht unwesentlicher Gegenstand der Unterweisung sein. Was in dieser Beziehung getan werden kann, ist aus den Mitteilungen zu ersehen, die das mit dem Dorotheenstädtischen Realgymnasium in Berlin verbundene Seminar im Schuljahr 1898 betreffen: In den Seminarkonferenzen werden ein Quartal lang in jeder Woche 1—3 Stunden hygienische Gegenstände behandelt. Zuerst geben die Kandidaten oder der Direktor einen zusammenfassenden Vortrag über die Hauptkapitel der Schulhygiene, an den sich Erörterungen, Besichtigungen usw. anschlieſsen. Als Einzelthemata werden folgende genannt: Schularztfrage; Beleuchtung und Heizung; Luft und Ventilation; Wasser; Myopie; Skoliose; Schulbankfrage; Nahearbeit; Handfertigkeit; Turnen; Spiel und Sport; hygienische Kontrolle des Unterrichts und des Klassenzimmers durch den Lehrer; Stundenpläne; Überbürdung; Schulstatistik (Gesundheitslisten usw.); Desinfektion und Verhütung ansteckender Krankheiten; die hygienischen Vorschriften am Dorotheenstädtischen Realgymnasium. Auſserdem wurde fortlaufend über die Literatur der Schulhygiene (gröſsere Werke, Einzelbroschüren, hygienische, medizinische und pädagogische Zeitschriften) berichtet, sowie auf Einzelfälle in der Handhabung hygienischer Maſsregeln an der Anstalt hingewiesen. — Den im Amte befindlichen Lehrern höherer Schulen wird durch die übrigen mit den Universitäten in Verbindung stehenden Einrichtungen Gelegenheit geboten, ihr schulhygienisches Wissen und Können zu vermehren. Allerdings werden der mannigfaltigsten Gründe wegen diese Einrichtungen nur immer von einer geringen Zahl der Lehrer benutzt werden. Unter solchen Umständen bleibt Erwerbung und Vermehrung schulhygienischen Wissens im wesentlichen der eigenen Arbeit (Studium der Literatur, Besuch von Sammlungen, Anhören von Vorträgen usw.) vorbehalten. Daſs dieser Weg aber in den meisten Fällen die Lehrer nicht zu der Aufgabe befähigen kann, die sie erfüllen sollen, braucht nicht weiter erörtert zu werden.

Den Lehrern und Lehrerinnen der Volksschulen ist der Besuch der Universitäts-Vorlesungen nur in den seltensten Fällen möglich. Dasselbe gilt von den übrigen Vorlesungen bezw. Kursen. Das einzige Mittel, diese Lehrpersonen mit ausreichendem Wissen in der Schulhygiene auszustatten, ist die Aufnahme dieser Belehrungen in den Lehrplan der Seminare. Vor etwa drei Jahrzehnten war die Unterweisung über hygienische Dinge in den Seminaren mehr als dürftig, wie das auch ein Blick in die pädagogischen Lehrbücher der damaligen Zeit beweist. In den letzten Jahren ist eine kleine Besserung bemerkbar. Im Unterricht wird einzelnes aus der Schulhygiene geboten; die pädagogischen Lehrbücher enthalten bereits einzelne Belehrungen, aber nicht, wie es notwendig ist, eine Erörterung aller wichtigen Fragen der Schulhygiene; in der ersten und zweiten Lehrerprüfung werden diesbezügliche Fragen und Themata gestellt. Jedoch muſs gefordert werden, daſs dies Gebiet in allen Lehrer- und Lehrerinnenseminaren noch viel intensiver gepflegt wird, damit von allen Lehrpersonen, soweit es in ihren Kräften liegt, die Forderungen der Hygiene in der Schule erfüllt werden. Hierzu genügt aber nicht ein instinktives Gefühl, nicht die einzelnen durch die Erfahrung gewonnenen hygienischen Lehren, nicht verschwommene Vorstellungen, sondern es ist ein klares und sicheres Wissen erforderlich; denn nur dies ist der Grund, aus welchem die überzeugungstreue Tat emporblüht. — Eine erfreuliche Erscheinung ist es, daſs bei den Prüfungen für Rektoren die Schulhygiene zurzeit eine besondere Berücksichtigung findet. Wenn schon jeder Lehrer die erforderlichen Kenntnisse über die Gesundheitspflege in der Schule haben muſs, so ist dies noch um so mehr von dem Leiter der Schule zu fordern, da

diesem die Beurteilung mancher schulhygienischen Angelegenheiten insbesondere obliegt. — Eine Auswahl dessen, was in den Vorbereitungsanstalten der Lehrer und Lehrerinnen aus der Schulhygiene zu lehren ist, braucht hier nicht gegeben zu werden; es müssen eben alle Gebiete berücksichtigt werden, die für die Gesundheit der Schüler von Einfluſs sind, besonders aber diejenigen Punkte, welche der Lehrer selbst zu beachten hat und über die er einigermaſsen Verfügung und Macht besitzt. — Für die bereits im Amte stehenden Lehrer und Lehrerinnen ist die Erwerbung eingehenden Wissens aus der Schulhygiene ziemlich schwierig. An gröſseren Orten kann diesem Zweck durch besondere Fortbildungskurse, die von den Kommunen oder von den Lehrern selber eingerichtet sind, gedient werden. Die hier und da entstandenen Vereinigungen für Schulgesundheitspflege, zumeist Glieder der am Orte bestehenden Lehrervereine, entsprechen teilweise schon dieser Aufgabe. In den Versammlungen der freien Vereine, in den amtlichen Konferenzen werden häufiger schulhygienische Themata zur Behandlung kommen müssen. Die einschlägige Literatur ist zu studieren. Groſsen Nutzen gewährt hier auch die pädagogische Presse.

Literatur: Hinträger, Ein deutsches Schulhaus vor 250 Jahren. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1888. S. 142 ff. — Janke, Die Literatur der Schulhygiene. Gotha 1892. — Schiller, Der hygienische Unterricht in den pädagogischen Seminaren. Zeitschr. f. Schulges., 1892. S. 345 ff. — Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. Hamburg 1895. — Euler, Encyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens. 3 Bände. Wien 1895. — Burgerstein, Mittel zur Verbreitung hygienischer Kenntnisse. Zeitschr. f. Schulges., 1897. S. 465 ff. — Schwalbe, Schulhygienische Fragen und Mitteilungen. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums zu Berlin. 1898. — Auſserdem die in diesem Artikel genannten Werke von Baginsky-Janke und Kotelmann; ferner die die Schulhygiene betreffenden Artikel dieses »Encyklopädischen Handbuches der Pädagogik«.

Berlin. O. Janke.

Schulinspektion

s. Schulaufsicht

Schuljahr

1. Beginn. 2. Eintritt der Schüler. 3. Lehrplanmäſsiger Unterricht. 4. Organische Regelung. 5. Quellen.

1. Beginn. Wie das Kirchen-, so hat auch das Schuljahr neben dem bürgerlichen oder Kalenderjahre sich selbständig entwickelt. An den Lateinschulen des Mittelalters begann es meist am Gregoriustage, dem 12. März. Da wurden die Schüler in ihren Häusern aufgesucht und in Prozession zur Schule geführt. Bei Conrad Dankrotzheim heiſst es vom Gregoriustage: »Da sollen männiglich, was sie auch sind, — Zur Schule schicken ihre Kind,« und mancher Muttersohn konnte von sich berichten: Tandem scholae me traditura (mater) diem B. Gregorii festivitatis elegit (Guibert. Novigent. bei D'Achery p. 460). Später trat die Zweiteilung ein, durch Sommers- und Wintersanfang bestimmt (Grotefend, a. a. O.). Als Marksteine galten die Feste der beiden drachentötenden Heiligen, Georg am 23. (wohl auch 24. und 25.) April und Michael am 29. September. Für letzteren wurde, vielleicht mit Rücksicht auf die beim Ackerbau und Viehhüten noch beschäftigten Kinder, mehrfach der in den späteren Herbst fallende Martinstag, der 11. November, gewählt. Den Georgstag finden wir oft im 16. Jahrhundert als Schulanfang; in den katholischen Schulen z. B. bei der Gesellschaft Jesu. Aber auch in den evangelischen Anstalten; nachdem die Württembergische Schulordnung damit vorangegangen war, folgten andere nach, z. B. die Braunschweiger. Bisweilen begann auch der Unterricht am Tage des Evangelisten Lukas, dem 18. Oktober, z. B. in Ingolstadt. Später drang fast allgemein bei der groſsen Bedeutung des Osterfestes für das deutsche Volksleben der Ostertermin als Anfang des Sommersemesters durch. Wegen des starken Schwankens dieses Festes suchte man wohl in den Städten einen bestimmten Kalendertag zu gewinnen, der meist zwischen den 1. April und 1. Mai fiel. Auf dem Lande, wo meist nur im Winter der Unterricht besucht wurde, war der Herbst bevorzugt. Überreste dieser Einrichtung zeigen sich in dem bunten Bilde des Schulanfangs in den deutschen

Bundesstaaten, z. B. in Bayern, wo die Städte das Schuljahr am 1. Mai, die ländlichen Gemeinden meist im Herbste beginnen. In Böhmen beginnt das Schuljahr zwischen dem 1. September und 1. November, kann aber auch durch besonderen Beschlufs auf den 1. April oder 1. Mai verlegt werden. Ähnliche Verhältnisse finden wir in der Schweiz, wo 16 Kantone im Mai, 4 im April, 3 im Oktober, je einer im August und im November beginnen. Dagegen wird in England das Schuljahr in 3 Teile, terms, eingeteilt: der erste reicht vom 15. September bis zum 20. Dezember, der zweite vom 15. Januar bis zum 10. April, der dritte vom 1. Mai bis 1. August. Ähnlich ist es in Nord-Amerika und Kanada.

2. Eintritt der Schüler. Wenn das Schuljahr in den einzelnen Schulen Deutschlands an den genannten Tagen begann, so waren doch die Schüler mit ihrem Eintritt nicht an diese Termine gebunden. Zahlreiche Knaben kamen während der Schulzeit und gingen, wenn sie Lust hatten. Wer kann die Gründe ahnen, die den fahrenden Schüler des 16. Jahrhunderts von einer Schule zur andern trieben! Sogar an den sächsischen Fürstenschulen, die im übrigen auf eine straffe Zucht und Zeiteinteilung hielten, traten die Schüler bis zum Jahre 1812 ein, wenn eine Stelle freigeworden war und wurden einzeln geprüft. Erst in dem genannten Jahre wurde für Meifsen durch die Reskripte vom 29. Mai und vom 3. Juni die Aufnahmeprüfung an je einem Tage für Ostern und Michaelis vorgeschrieben. 1831 wurde diese Einrichtung auch für Grimma getroffen. Seit Einführung der einjährigen Kurse gab es nur noch zu Ostern eine Aufnahmeprüfung. Nun erst rückten die Klassen nach bestandener Prüfung geschlossen vor. Ähnlich war es z. B. an der Thomasschule zu Leipzig; über den zeitlich ganz verschiedenen Abgang ihrer Schüler unterrichtet uns ein starker Band von Zeugnissen, die unter den verschiedensten Daten ausgestellt sind.

Noch mehr wurde in den Volksschulen, namentlich auf dem Lande, über das fortgesetzte Kommen und Gehen der Kinder geklagt. Beim Anfange des Schuljahres, durch die Schulpredigt angespornt, erschienen wohl die Schüler, aber bereits um Pfingsten liefs der Eifer nach und je mehr der Sommer mit der Feldarbeit und der Ernte heranrückte, um so mehr stieg die Zahl der Säumigen, bis die Kälte schliefslich die Kleinen wieder in die geheizte Schulstube zurückführte, der sie im allgemeinen bis zur Osterprüfung oder Konfirmation treu blieben. Bei allen Visitationen wurde über die Änderung dieses Zustandes verhandelt, bis schliefslich durch gesetzliche Regelung der Schulpflicht eine Besserung erfolgte.

3. Lehrplanmäßiger Unterricht. Auch die unterrichtliche Aufgabe des Schuljahres hat eine lange Entwicklung durchgemacht und erst im 19. Jahrhundert einen gewissen Abschlufs gefunden. In den verschiedenen Schularten war ursprünglich den Lehrern eine sehr ausgedehnte Freiheit in der Wahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes gewährt. Auf den Universitäten lasen die Exegeten in der theologischen Fakultät nicht selten jahrelang über ein einziges biblisches Buch. In der juristischen Fakultät und bei den Philosophen bestand eine ähnliche Übung. Laut ertönten die Klagen über Mangel an planmäfsiger Verteilung und Durchführung der Vorlesungen. Nicht viel besser war es an den Lateinschulen, wo jeder Lehrer, in seiner Anstellungsurkunde auf eine bestimmte Klasse verpflichtet, seinen Unterricht erteilte, ohne sich um die vorhergehende oder nachfolgende Klasse viel zu kümmern. Diese Anschauungen gingen in die neu entstehenden Volksschulen über. Erst, als im 19. Jahrhundert der Staat die Erziehungsfragen tatkräftiger in die Hand nahm, als die bessere Vorbildung der Beamten für die Bedürfnisse des praktischen Lebens erwogen, als an den höheren Schulen eine tiefere Erfassung des klassischen Altertums von dem Neuhumanismus gefordert, als an der Volksschule, durch Pestalozzi, Herbart, Diesterweg und andere Reformer angeregt, in dem Lehrplane das Unterrichtsziel näher festgestellt, die besondere Aufgabe jeder einzelnen Stufe und Klasse genau bestimmt, an Stelle des Einzelunterrichts der Massenunterricht trat, bekam das Schuljahr einen reicheren, genau festgesetzten Inhalt.

Dadurch wurde die aus früheren Zeiten überkommene Einrichtung der halbjährigen Kurse mit wechselnden Zöten, weil den

pädagogischen und methodischen Forderungen widersprechend, hinfällig. Denn mochte diese Übung mancherlei Vorteile haben, so den Begabten das schnellere Durchlaufen der Gymnasialklassen ermöglichen, auch den geistig Schwachen die Fähigkeit bieten, von Zeit zu Zeit nicht auf der letzten Bank zu sitzen, sondern der obersten Dekurie anzugehören, so wurden doch an den Lehrer, wenn er in einer Klasse zwei, ja (wie im Königreich Sachsen in den oberen vier Klassen) drei ungleich fortgeschrittene Schülergruppen unterrichten sollte, nicht unerheblich schwierigere Anforderungen gestellt. Der Lehrstoff mufste schärfer beschnitten und schneller bewältigt, die, namentlich für die Schwachen nötige Übung begrenzt, die Kontrolle über das richtige Verständnis eingeengt werden. Trat dies schon bei den fremdsprachlichen Fächern hervor, so noch mehr in der Geschichte, in der Mathematik und Geometrie, wenn schwierigere Gebiete behandelt wurden, ohne dafs die zum Verständnis nötigen Grundlagen besprochen waren. Deshalb wurden im Königreiche Preufsen die Jahreskurse bereits im Jahre 1837 vorgeschrieben und im Königreiche Sachsen Ostern 1868 allgemein durchgeführt.

4. Organische Regelung. Für das namentlich in neuester Zeit aufgetretene Bestreben einer einheitlichen Regelung des Schuljahres gegenüber der durch die geschichtliche Entwicklung überlieferte Mannigfaltigkeit war zunächst die Beseitigung der Schwierigkeiten mafsgebend, die dadurch entstehen, dafs das Osterfest nicht auf einen bestimmten Tag fällt. Daraus ergibt sich ein Spielraum von 35 Tagen. Während z. B. in dem Vierteljahrhundert von 1881 bis 1906 kein Schuljahr die normale Länge von 365 Tagen hatte, waren 4 nur 350, 6 dagegen 385 Tage lang; die mittlere Zahl von 357 Tagen kam 12 mal vor. Schon Luther hatte diesen Wechsel beklagt und gefordert, dafs der Kalender korrigiert und die »schuckelnden« Ostern zurecht gerückt würden. Auch neuerdings sind von kirchlicher Seite Bestrebungen nach dieser Richtung im Gange. Würden sie Erfolg haben und das Osterfest z. B. auf den ersten Sonntag im April festgelegt werden, so würde der Schule dadurch ein grofser Vorteil erwachsen. Solange aber dieses Ziel nicht erreicht ist, wird man nach einem andern Auskunftsmittel Ausschau halten müssen.

Da ist denn der 1. April als Anfang des Schuljahres vorgeschlagen und in einer Reihe preufsischer Grofsstädte und Regierungsbezirke eingeführt worden, während das gleiche Gesuch der sächsischen Grofsstädte die Genehmigung der obersten Schulbehörde nicht gefunden hat. Für den 1. April wird angeführt, dafs dieser Termin von der bisherigen Ordnung nicht zu sehr abweicht und doch deren Schwierigkeiten vermeidet, dafs er als Eintritts- und Austrittstermin für die Volksschule sich besonders eignet. Im Frühlinge können die neueintretenden Elementaristen sich am besten an den Schulweg gewöhnen, durch Spielen in den verlängerten Pausen im Freien leichter die gesundheitlichen Schwierigkeiten überwinden; für den Unterricht stehen ohne Schwierigkeit die natürlichen Anschauungsmittel zur Verfügung. Den aus der Schule in das Leben Übertretenden gewährt der Ostertermin den Vorteil, dafs zu dieser Zeit in vielen Gewerben nach der Winterruhe die intensivere Arbeit beginnt, die die Unterkommensuchenden gern aufnimmt und verwendet, während z. B. im Herbste schon die Konkurrenz mit den aus dem Heere entlassenen Reservisten den Knaben leicht Schwierigkeiten bereitet.

Vorwiegend schultechnische und hygienische Gründe werden ins Feld geführt von den zahlreichen Verfechtern des Herbstanfangs nach süddeutschem Muster, namentlich für die höheren Schulen. Sie treten für die längeren Sommerferien als natürliche Grenze zwischen dem Schlusse des alten und dem Anfange des neuen Schuljahres ein. Am 31. März 1905 erklärte Graf von Kospoth im preufsischen Herrenhause: »Ich wünschte, ich hätte tausend Zungen und die Beredsamkeit eines Demosthenes, um den Minister für meine Wünsche gefügig zu machen. Eines hoffe ich wenigstens, dafs ich eine Fackel angezündet habe, die weithin einen grofsen Brand entflammen wird.« In der 2. sächsischen Ständekammer ist R. Rühlmann am 22. Februar 1906 im Interesse gründlicher Erholung nach den Schlufsprüfungen für den Herbstanfang eingetreten. Die Vertreterversammlung des Sächsischen Lehrervereins vom Jahre 1906

liefs ihrem Beschlusse: »Das Schuljahr ist so zu legen, dafs es mit den Sommerferien schliefst und nach ihnen anfängt« die Forderung vorangehen, dafs es bei den Volksschulen und höheren Schulen zu gleicher Zeit zu beginnen habe und trat damit einem in manchen Gebieten herrschenden Übelstande entgegen. Andrerseits fielen die Antworten der Handels- und Gewerbekammern auf eine Anfrage des Königlich Sächsischen Ministeriums des Innern fast durchweg verneinend aus.

Die einheitliche Festsetzung des Schuljahres bietet deshalb grofse Schwierigkeiten, weil ihre Durchführung nicht nur durch schultechnische, sondern auch hygienische, soziale, wirtschaftliche und kirchliche Verhältnisse bedingt ist. Trotz dieser Hemnisse drängt die moderne Entwicklung und das praktische Bedürfnis auf eine einheitliche Regelung des Schuljahres hin.

5. Quellen: H. Grotefend, Zeitrechnung des deutschen Mittelalters und der Neuzeit. 1. Band. Hannover 1891. — W. Schrader, »Schuljahr« in der Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von K. A. Schmid. 2. Aufl. von W. Schrader. 8. Band. Leipzig 1887. S. 96f. — J. Miller, Wann soll das Schuljahr beginnen? Gesunde Jugend. Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus. V. Jahrg. Heft 11/12. Leipzig u. Berlin 1906. S. 245—253. — J. A. Seyffert, Verordnungen und Entscheidungen für den Unterrichtsbetrieb in den Volksschulen des Königlich Bayrischen Regierungsbezirks Oberfranken. (Oberfränkische Schul- und Lehrordnung. 2. Aufl. Bearbeitet von Chr. Wolfrum. Hof 1906. — R. Hotz, Das schweizerische Unterrichtswesen. Ein Überblick über die bedeutenderen öffentlichen und privaten Unterrichts- und Erziehungsanstalten der Schweiz. Herausgegeben vom Verband schweizerischer Verkehrsvereine. (Vorort: Basel.) Basel 1904. S. 12. 13. — F. Koldewey, Braunschweig. Schulordnungen. Berlin 1886. 1890. Bd. I, S. XLII, 23; Bd. II, S. 41. 65. 606. — G. M. Pachtler, Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu. Berlin 1887. 3 Bände. — A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre an höheren Schulen. 1. Band. 2. Abteilung. München 1897. — Protokoll der XXIV. deutschen evangelischen Kirchen-Konferenz vom 14. bis 20. Juni 1900. Mit Beilagen A bis P. Stuttgart 1900. — J. Mathesius, Ausgewählte Werke. 4. Band. Handsteine. Herausgegeben von G. Loesche. Prag 1904. S. 27.

Leipzig. Georg Müller.

Schulkomödien

1. Entwicklung der Schulkomödie. 2. Altlateinische Aufführungen und neulateinische Dramen. 3. Die deutsche Schulkomödie und die Schulkomödie als Kampfplatz der reformatorischen Bewegung. 4. Die Studentenkomödie und die Dramen vom Schul- und Knabenspiegel. 5. Die Jesuitenkomödie. 6. Ende der Schulkomödie.

1. Entwicklung der Schulkomödie. Die ersten Spuren der Schulkomödie sind dunkel. Hase ist der Meinung, dafs die älteste christliche Tragödie vom leidenden Christus von Gregor von Nazianz für die Schule bestimmt gewesen ist. Auch sollen Dramen von dem Abt Angilbert zur Zeit Karls des Grofsen in friesischer Sprache geschrieben sein. Gaedertz teilt einen Brief des Angelsachsen Alkuin mit, worin er seinen Zögling Angilbert vor Schauspielen warnt. Dann tauchte Roswitha auf mit ihren Nachbildungen des Terenz, die trotz mancher gegenteiligen Meinung ohne Zweifel zur Aufführung in den Klosterschulen bestimmt waren. Professor Straumer nennt Roswithas Versuch beachtlich als den ersten Vorläufer des Terentius Christianus, den fast 600 Jahre später aus gleicher Ursache, aber mit kaum gröfserem Erfolg der Harlemer Rektor, Caspar Schonaeus, unternahm. Am wärmsten und verständnisvollsten aber ist Bendixens Beurteilung der Nonne von Gandersheim. Seit dem 13. und 14. Jahrhundert wirkten Scholaren bei den Aufführungen der Geistlichen mit, wie dies nachweislich bei dem Spiel von den zehn Jungfrauen der Fall war, das 1322 in Eisenach vor Friedrich dem Freidigen aufgeführt wurde.

2. Altlateinische Aufführungen und neulateinische Dramen. Den Anfang der eigentlichen Schulkomödie pflegt man gegen das Ende des 15. Jahrhunderts zu setzen. Um die Schüler im Lateinischsprechen zu üben, wurden lateinische Komödien von Plautus und Terenz aufgeführt. Zu den ersten Aufführungen dieser Art gehören die in Zwickau. Bald entstanden neulateinische Dramen, die sich an die klassischen Vorbilder anlehnten und neben Terenz und Plautus durch das 16. und einen Teil des 17. Jahrhunderts aufgeführt wurden. Als Vater des neulateinischen Dramas wird

gewöhnlich Reuchlin genannt, indessen war schon vor dem Henno eine lateinische Schulkomödie, Codrus, von Johann Kerkmeister und 1480 der Stylpho von Jakob Wimpheling im Heidelberger Gymnasium zur Darstellung gebracht worden. Wimpheling verband mit seiner Komödie einen vorwiegend pädagogischen Zweck. Er wollte der akademischen Jugend einen Spiegel vorhalten, indem er sie vor den Folgen der Unwissenheit und Trägheit warnte und zum Fleiſs ermahnte. Der Stylpho war aber zugleich eine Tendenzkomödie gegen das angemaſste Privileg der Geistlichkeit, die Kindererziehung als ihr Monopol auszuüben. Es werden zwei Jünglinge vorgeführt, von denen der eine, Vincentius, durch das Studium der klassischen Literatur zu hohen Ehren gelangt, während der andere, Stylpho, durch den Dienst in der römischen Kurie unglücklich wird. Ob der Verfasser in den einzelnen Figuren auf bestimmte, zu seiner Zeit lebende oder allgemein bekannte Persönlichkeiten angespielt hat, ist nicht zu beweisen, obwohl es vielfach behauptet worden. Auſser den Hauptpersonen, Vincentius und Stylpho treten auf: der Dorfpfarrer Lampertus, der Bischof Assverus, der Schulmeister Petrucius, ein Ortsschulze (praetor) und ein Pförtner (portitor). Von diesen ist charakteristisch nur die Figur des Lampertus, als der Typus der unwissenden und genuſssüchtigen Geistlichkeit. Der Stylpho wurde 1494 von Eucharius Gallinarius von Bratten, Wimphelings Schüler, zum Druck gebracht. Es war das eine Sitte der Zeit. Nachgedruckt wurde er 1495 von Gröninger in Straſsburg und 1505 aufgeführt. Ein Neudruck der Komödie ist 1892 von Professor Hugo Holstein nach der Handschrift in Upsala besorgt worden.

Ebenfalls zu Heidelberg kam 1497 Reuchlins Komödie »Henno« zur Aufführung. Der Stoff zum Henno ist der bekannten französischen Farce Maitre Pathelin entnommen, jedoch zu einer deutschbäuerlichen Prozeſsgeschichte umgestaltet. Als Zwischenakte sind Gesänge eingelegt mit Reim und Strophenband nach deutscher Art. Gottsched teilt im zweiten Band seines Nötigen Vorrats den Henno mit und nennt ihn ein Meisterstück. Er ist 1531 von Luther, dann von Hans Sachs und noch zweimal sonst übersetzt worden. Auſser dem Henno verfaſste Reuchlin den »Sergius«, ein antipapistisches Stück und die Senica progymnasmata, die ebenfalls von Hans Sachs übersetzt wurden.

Conrad Celtes, der gekrönte Hofpoet, lieſs in der Aula der Wiener Universität Stücke von Seneca, Plautus und Terenz darstellen und 1501 führte er mit seinen Schülern vor dem Kaiser Maximilian im Schlosse zu Linz seine Ludae Dianae auf. Nach dem Spiel hat der Kaiser folgenden Tages, die Schauspieler, 24 an der Zahl, herrlich bewirten lassen. Von einer anderen Darstellung, ebenfalls vor dem Kaiser, berichtet Raché. Interessant ist Gottscheds Äuſserung, daſs Celtes von einer Komödie weiter nichts gewuſst, als daſs sie fünf Actus haben müsse.

1502 wurde im Gymnasium zu Ingolstadt das Spectaculum Indicium Paridis von Jakob Locher dargestellt, das Gottsched in seinem »Nötigen Vorrat« anführt, der nebst Goedikes »Grundriſs« die Hauptfundgrube für diese alten Dramen ist.

Vor den angeführten neulateinischen Dramen aber behielten die lateinischen und griechischen Klassiker den Vorzug. Besonders Terenz stand im 15. und 16. Jahrhundert hindurch in groſsem Ansehen. Erasmus von Rotterdam empfahl in seiner Schrift De ratione studii fleiſsig Lektüre zu treiben an Aristophanes und Euripides, da Menander nicht mehr vorhanden sei. Unter den Lateinern sei der beste Sprachlehrer Terenz, dem man ein paar von Unzucht freie Komödien des Plautus hinzufügen möge. Ebenso bekannt ist der Ausspruch von Hugo Grotius, »man lese anders als Knabe, anders als Mann den Terenz.« Melanchthon nannte ihn den autorem optimum und hielt ihn für viel höher stehend als Aristophanes, einmal weil seine Stücke von Obscönitäten frei und dann weil sie rhetorischer seien. Melanchthon war überhaupt wie Luther und andere Reformatoren ein Freund der Schulkomödie. »Christen sollen Komödien nicht ganz und gar fliehen, darumb, daſs bisweilen grobe Zoten und Büberei darin seien, da man doch um derselben willen auch die Bibel nicht dürfte lesen,« sagt Luther in seinen Tischreden, und in der Vorrede zum Buch

Judith meint er, »dafs es eine gute, ernste und tapfere Tragödie gewesen sei, wie Tobias eine feine liebliche, gottselige Komödie.« Aus einem Brief an Spalatin wissen wir, dafs Luther in seinem Hause, dem alten Augustinerkloster dramatische Aufführungen veranstaltete und über die szenischen Spiele in Melanchthons Schola privata liegen genaue Nachrichten von Dr. Koch vor. Aufführen liefs Melanchthon nicht allein Terenz, sondern auch Plautus und die Tragödien des Seneca und Euripides, besonders Hecuba und Thyestes. Von Terenz kamen mit Ausnahme des Heautontimorumenos und der Hecyra die vier anderen Stücke (Eunuchus, Adelphi, Andria, Phormio) unzählige Male zur Aufführung. Die Prologe dichtete und sprach Melanchthon selbst; zehn derselben sind erhalten und in der Sammlung seiner Gedichte von Hildebrand Grathusius mitgeteilt. Aus den Prologen geht hervor, dafs Melanchthon überzeugt war, diese Aufführungen seien der studierenden Jugend nicht allein zur Erlernung der Sprachen von Nutzen, sondern auch der Moral wegen, die in den Werken der alten Klassiker enthalten. Nach dem Prolog trat einer der actorum auf und teilte, wenn es in dem Prolog unberührt geblieben war, das argumentum oder den Hauptinhalt des vorzutragenden Stückes mit. Dann begann die Darstellung. Wo die Aufführungen stattfanden, ob in Melanchthons Hause, im Collegio maiore oder im Augustinerkloster, wo Luther wohnte, ist ungewifs. Dafs die actores mit einem ornatu szenico, mit einem Theaterkostüm, versehen waren, geht aus verschiedenen Prologen hervor und Dr. Koch vertritt die Ansicht, dafs zwischen den einzelnen Akten musikalische Produktionen stattfanden.

Luthers und Melanchthons Beispiel folgten die meisten Rektoren von Lateinschulen, denn welche Verbreitung die Aufführungen zur Zeit der Reformation fanden, davon legen die Schulordnungen der damaligen Zeit Zeugnis ab. In den Schulordnungen von Hamburg und Lübeck empfiehlt Bugenhagen die Colloquia Erasmi und meint, dafs Komödienspielen von Nutzen sei. In der alten Schulordnung von 1531 von Urbanus Rhegius am Gymnasium zu Lüneburg werden direkte Vorstellungen zwar nicht befohlen, aber es sollen die Colloquia Erasmi und Terenz alle Woche einmal memoriert werden, wogegen in der Geschichte des Stader Gymnasiums ausdrücklich von Aufführungen berichtet wird. In der Güstrowschen Schulordnung von 1552 und 1602 (vom Herzog Ulrich † 1603) heifst es: »Damit die Schüler gut Latein lernen, soll alle halbe Jähre eine Lateinische Comoedia aus dem Terentio oder Plauti in der Schule, jedoch extra habitam agiret werden.« Dagegen ist die Aufführung deutscher Komödien und Tragödien verpönt, weil sie »Anleitung zu bösen Gedanken« gäbe! In der 1540 erlassenen Verordnung für Kursachsen, die 1580 wiederholt wurde, wird es den Lehrern zur Pflicht gemacht, die Komödien des Terenz und einige des Plautus von den Knaben spielen zu lassen, doch hätten die Lehrer das Gift von dem Honig zu scheiden und die Knaben zu lehren, dafs sie sich von den Lastern, welche die Poeten von alten und jungen Leuten beschrieben, fleifsig hüten und bewahren sollten. In der Magdeburger Schulordnung von 1552 und in der Brandenburger von 1564 werden ebenfalls Darstellungen von lateinischen Komödien anempfohlen. Dasselbe gilt von den Schulordnungen von Breslau, Frankfurt, Nordhausen und Cassel. »Lectio Comoediarum Terentii vel Plauti ita instituetur, ut in eiusdem repetitione Pueri quisque suam personam agant, adhibita pronunciatione et gestu conveniente, naturaliter potius, quam artifici aliter ostenso«, heifst es in der »Constitutio« des Landgrafen Moritz.

Die Pflegstätten der Schulkomödie waren in Sachsen: Zwickau, Leipzig, Dresden, Annaberg, Freiberg, Meifsen, Grimma und Chemnitz. In Preufsen: Magdeburg, Wittenberg, Danzig, Königsberg, Thorn, Görlitz, Breslau. In Thüringen: Gera, Rudolstadt, Saalfeld, Arnstadt, Weimar. Auch in Braunschweig und Mecklenburg sowie am Niederrhein, besonders in den Niederlanden fehlte es an diesen Exercitien nicht. In Süddeutschland ragen hervor: Strafsburg, Ingolstadt, Landshut, Nürnberg, Augsburg, Salzburg und Wien.

Natter ordnete für die Zwickauer Schule allwöchentliche Aufführungen an. In Freiberg wurden die Darstellungen durch Apelles eingeführt, der ein Schüler von

Melanchthon war. Im Casimirianum zu Koburg waren Aufführungen bis Ende des 18. Jahrhunderts üblich. 1603 wurde »Moschus« (Moses) von M. Rösefeldt agiert, eine Komödie, die denselben Stoff wie Shakespeares um dieselbe Zeit entstandener »Kaufmann von Venedig« behandelt. 1677 wurde »Sciagraphia exercitii oratorio-mathematici, oder in der Form einer Komödie abgefaſster oratorischer Actus von der Geburt unseres Heylandes Jesu Christi, mit etlichen Aufzügen, vielen Posituren, auch optischen Specktakeln und Augenlust« gehalten. In Königsberg dauerten die Vorstellungen bis 1618, solange es die Residenz eines Herzogtums war. Auch in Tilsit, Rastenburg, Memel fanden Aufführungen statt, ebenso in dem unter polnischer Herrschaft stehenden Westpreuſsen. In Danzig werden Terenzische Dramen erwähnt neben deutschen aus der biblischen Geschichte. In Elbing lieſs Gnaphaeus seinen Triumphus elegantiae und seinen Acolastus agieren. In Thorn veranstaltete 1650 der Rektor Peter Zimmermann auf dem Rathause eine Darstellung der Tragödie von der Enthauptung Karl Stuarts, nachdem er am Tage vorher eine Komödie von dem gegenwärtigen Zustande Deutschlands aufgeführt hatte. Über Hamburg gibt Riedel in seiner Broschüre, Schuldrama und Theater, Auskunft; in Schleswig lieſs der Rektor Sleidamus unter groſsem Unwillen der Schulkollegen und zum Ärgernis der ganzen Gemeinde von den Domschülern vor dem hohen Altar der Domkirche die Andria des Terenz aufführen. Es wird hinzugefügt, daſs der Doktor sich als actor und director mit groſser Lust und Ergötzlichkeit darunter herumgetan und an dem heiligen Orte einen Graus der Verwüstung angerichtet. 1577 wurden von Rostocker Studenten lateinische Komödien zur Feier der Taufe des dänischen Prinzen Christian, nachmaligen Königs Christian IV. aufgeführt. Es waren das: »Historie von Susannae Unschuld«, »Sieg Davids über den mächtigen Riesen und Philister Goliath«, »Der Krieg der Pygmäen mit den Kranichen.« Den gröſsten Ruf aber hatte das Theatrum academicum des Straſsburger Gymnasiums unter Johannes Sturm und Kaspar Brülow. Sturm lieſs ausschlieſslich lateinische Stücke zur Aufführung bringen und rühmte sich, daſs er Plautus, Terenz und Cicero aus der Unterwelt heraufbeschworen, um mit dem Knaben Latein zu sprechen. Noch weiter ging Trotzendorf, welcher Rektor der Schule zu Goldberg in Schlesien war. Man sagte ihm nach, daſs zu seiner Zeit selbst Knechte und Mägde in Goldberg Lateinisch gesprochen hätten.

Allein nicht nur in Deutschland, auch in anderen Ländern wurde die Schulkomödie gepflegt. Der Niederlande ist schon Erwähnung getan. In Zürich fand 1531 die Darstellung des Plutus von Aristophanus in der Ursprache statt. Von lateinischen Aufführungen am Hofe zur Ferrera berichtet Bonnet in seinem Leben der Olympia Morata. Berühmt waren die Vorstellungen der Westminster school, worüber Wiese und Voigt berichten. Voigt sah 1855 den Phormio von Terenz und äuſsert sich in einer längeren Beschreibung sehr beifällig über die Aufführung. »Es ward der Phormio gegeben und zwar so meisterhaft, so frei, edel und gewandt in Haltung, Bewegung, Gesten und Vortrag, so gelungen in der Darstellung der Charaktere, daſs ich glaubte, weder in Prinzess Theatre noch in Durry Lane so Vortreffliches gesehen zu haben.« Aus dem Dialog zwischen Hamlet und Polonius: H. Sagtet Ihr nicht, Ihr hättet einmal auf der Universität Komödie gespielt? P. Ja mein Prinz und man hielt mich für einen guten Schauspieler«, ist auf ältere Darstellungen zu schlieſsen, wie denn auch Bacon Aufführungen billigte und empfahl, weil sie »das Gedächtnis stärken, Klang und Wirksamkeit der Stimme und die Aussprache bilden, zum Anstand gewöhnen, Zuversicht verschaffen und junge Leute mit dem öffentlichen Auftreten vertraut machen.« Heinrich der Lette berichtet aus dem Jahre 1206 von einer Aufführung der lateinischen Komödie »Gideon und die Philister« auf dem Marktplatz zu Riga, 1576 lieſs der Rektor der Domschule daselbst das Schauspiel »Der Kampf von Alba« auf dem Rathause spielen. Andere Darstellungen hatten das Gildehaus der Schwarzhäupter zum Schauplatz.

Gegen das Ende des 16. Jahrhunderts erhoben sich mehr und mehr Bedenken gegen die heidnischen Komödien. Die ersten, welche diese Ansichten laut werden lieſsen, waren Rektor Hieronymus Wolf zu

Augsburg und der bekannte Harlemer Professor Cornelius Schonaeus von Gruda. Letzterer verfaſste als Ersatz den Terentius Christianus. Es ist das eine Sammlung von 17 biblischen Stücken, deren erster Teil 1592, der zweite 1595 erschien und sich den Schulen durch Ausschluſs aller amores empfahl.

Unter den neulateinischen Dramatikern ragen auſser den schon oben genannten hervor: Georg Macropedius (Hecastus 1550, deutsch 1552), Xistus Betulius, Johannes Sapidus, Lehrer am Straſsburger Gymnasium, Jakob Zoritius, Christoph Stymmelius, (Commoediae duae. De immolatione Isaac; und Studentes, de vita et moribus studiosorum. Stettini in officina Andreae Xelleri. Anno 1559.) Hegendorffirus (Comedia nova, eine Nachahmung der Hecyra des Terenz), Johann Vittel von Erfurt (Zelotypia); Thomas Naogeorg (Pammachius, Incendia 1541, Mercator 1541. Regnum Papisticum. Hamann und Esther) und Nicodemus Frischlin. Andere führt Gottsched im Nötigen Vorrat an und ausführlichere Verzeichnisse geben Goedeke und Wackernagel. Thomas Naogeorg nannte sich auch Kirchmeyer und Neubauer. Der Gothaer Bibliothekar Gottfried Christian Freisleben sagt in seinen Beiträgen zu Gottscheds Nötigem Vorrat: »Dieser, seiner feinen Wissenschaften sowohl, als seiner besonderen Meinungen halber bekannte Gelehrte, hat es nämlich nicht nur dem Geschmacke der damaligen Zeiten zufolge für zierlicher gehalten, seinen deutschen Geschlechtsnamen Kirchmeyer in einen griechischen Naogeorgus zu verwandeln, sondern auch ein Vergnügen daran gefunden, sich bei Ausgabe seiner Schriften bald Kirchbauer, bald Neubauer, dann auch Hubelschmeiser zu unterzeichnen; der letztere wohl ein Spottname. Er hieſs Thomas Kirchmeyer von Straubingen. Vor Naogeorg und den andern angeführten Neulateinern zeichnet sich Nikodemus Frischlin durch Vielseitigkeit in der Wahl seiner Stoffe aus. Der biblischen Geschichte entnahm er Rebekka, Ruth, Susanna, die Hochzeit zu Cana, worin sehr viel über die Ehe philosophiert wird und Christus gleichsam die Rolle des Kopulators spielt, indem er das junge Ehepaar fast mit den Worten der jetzt noch üblichen Trauformel ermahnt. Dem deutschen Sagenschatze gehören die Motive zur Hildegardis und Fraw Wendelgart an und wenn sie auch lateinisch geschrieben waren, so ist doch nicht einzusehen, warum Vilmar bedauert, daſs er sein Talent nicht an Siegfrieds Tod oder dem Markgraf Rüdiger oder dem alten Hildebrandt versucht habe. Priscianus vapulans und Julius redivivus sind dialogisierte Stücke aus Virgil und Cäsar. Zur Einübung des Latein dienten Dido, Venus, Helvetio-Germani, während er mit dem Phasma dem reformatorischen Kampfdrama angehört.

3. Die deutsche Schulkomödie und die Schulkomödie als Kampfplatz der reformatorischen Bewegung. Als Schulübungen wurden die Aufführungen zunächst nur in der Schule selbst und vor dem engern Kreis der Lehrer und Schüler veranstaltet. Es gab daher keine eigentliche Bühne und man bediente sich keiner Kostüme. Die Kursächsische Schulordnung schreibt ausdrücklich vor, daſs die Aufführungen sine ornatu privatimque sein sollten. Allmählich aber vergröſserte sich der Kreis, indem das Patronat der Schule und die Eltern und Anverwandten von Lehrern und Schülern hinzugezogen wurden. Und fanden die Darstellungen zu Ehren durchreisender Fürstlichkeiten statt, so fehlte es weder an szenischen Vorrichtungen, noch Kostümen, wofür ein entsprechendes Entgeld und Bewirtung der actorum üblich war. Allein bald forderte auch das weitere Publikum sein Recht. Es suchte Ersatz in der Schulkomödie für das ihm genommene geistliche Schauspiel. Um nun die Zuhörer mit dem Inhalt des Stückes bekannt zu machen, wurden am Anfang jeden Aktes kurze Inhaltsangaben in deutscher Sprache gesagt; bisweilen wurde dasselbe Stück sogar lateinisch und deutsch aufgeführt, wie dies aus den Übersetzungen der Terenzschen Komödien auf der Zwickauer Schulbibliothek hervorgeht. Gottsched hat sie in seinem Nötigen Vorrat mitgeteilt und schon als Einleitungen zu den lateinischen Stücken bezeichnet, um Leuten, die kein Latein verstanden, einen Begriff von dem Inhalt zu geben. Ausführliche und genauere Auskunft über die verdeutschten Stücke des Terenz erhält man in dem Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Chemnitz vom Jahre 1888. Der Verfasser, Prof.

Straumer, berichtigt Gottscheds Irrtum, dafs die Zwickauer Handschrift nicht aus dem 15., sondern aus dem 16. Jahrhundert stammt. Sie enthält zwei Stücke des Terenz, den Eunuch und den Selbstpeiniger, die zuerst in Freiberg in Sachsen aufgeführt sind. Als Umdichter nimmt Straumer Valentin Apelles an, den berühmten Rektor der Freiberger Schule von 1545—1581.

Eine Unzahl von Übersetzungen nicht allein des Plautus und Terenz, sondern auch der griechischen Klassiker folgten diesem ersten Versuch, die namhaftesten Übersetzer von Plautus, Terenz, später Euripides, Sophokles und Aristophanes waren Agricola 1568, Ratichius 1620, Wolfhart Spangenberg und Isaac Fröreisen 1608, deren Übersetzungen griechischer Tragödien neuerdings von Oskar Dähnhardt neu herausgegeben sind. Ein Beispiel von Summarien bietet Frischlins Phasma und das als Anhängsel einer Ausgabe zweier lateinischen Dramen desselben Verfassers beigegefügte Argumentum: »Argument oder Inhalt der Tragödie genannt C. Julius Cäsar, Sampt einem Prologe und Epiloge darin die Vorred und Beschlufsred mit der Historien Inhalt uud Lehren dieser Aktion kürzlich begriffen. Gehalten auf dem Theatro der Akademie zu Strafsburg. Gedruckt zu Hall in Sachsen bei Christoph Bifsmarck 1618.«

Allein bald genügten diese Argumente und Übersetzungen nicht mehr. Bei der grofsen Bedeutung, welche das reformatorische Kampfdrama gewann, entstanden deutsche Originalstücke, die beim Publikum beliebter waren, als die deutschen Einführungen in lateinische Komödien. Daher mufsten die Rektoren, wenn auch mit Widerstreben, sich dem Zuge und Geschmacke der Zeit anpassen. Bernhard Stöckel, Rektor des Gymnasiums zu Bartfeld in Ungarn spricht dies in dem Prolog zu seiner Tragödie von Susanna direkt aus. Seinen Ursprung hat das Reformationsdrama in der Schweiz, wo schon Zwingli verschiedene Tendenzstücke aufführen liefs. In Deutschland zählt Thomas Naogeorg zu den ersten Verfassern von Reformationsdramen. Seine Stücke Pammachius, Incendia (Incendia ist mit Luthers Schrift wider Hans Worst gegen den Herzog von Braunschweig gerichtet) und Regnum papisticum wurden von Justus Menius und Hans Tyrolff übersetzt und unter seinem Namen Kirchmeyer geht ein Stück: der Mörtbrant, eine neuere Tragödie, Inn welcher des Bapstes und seiner Papisten erschreckliche Anschläge und darauf mit der That vollstreckte Händel vermeldet und entdeckt werden, 1541. 1580 wurde der Phasma von Frischlin aufgeführt und 1593 übersetzt. Schon früher war die obengenannte Zelotypia von Johann Vittel erschienen, die er selbst deutsch umdichtete und als Eiferopfer herausgab. Andere solche Reformationsdramen sind Friedrich Dedekinds Deutsches Drama Papista conversus, der Müntzerische Bauernkrieg und vor allen Dingen der »Eislebische christliche Ritter« des Martin Rinckart, der, in Eisleben gedichtet und 1573 daselbst von den Gymnasiasten aufgeführt, als Vorläufer von Lessings »Nathan« gelten kann, obwohl der Handlung nicht die Fabel von den drei Ringen, sondern eine andere Geschichte aus den Gesta Romanorum, die Erzählung von den vier Königssöhnen, die sich um das Erbe streiten, zu Grunde gelegt ist. Als Königssöhne oder namhafte Ritter kämpfen Pseudogetrus (Papst) Johannes (Kalvin) und Martinus (Luther) um die wahre Religion. Ferner der Lutherus redivivus von der langen und ärgerlichen Deputation beider Lere vom Abendmahl, dererso man lutherisch, und calvinisch sowohl der andern, so man philippisch heifst, von Zacharias Rivandrum, Pfarrherr zu Bischofswerda und der Calvinische Postreuter, welcher 1590 erschien. Auch das Curriculum vitae Lutheri von Andreas Hartmann zu Magdeburg und die Tetzelocramia von Heinrich Kielmann aus Stettin dürften noch hierher zu rechnen sein.

Als die hauptsächlichsten Verfasser von andern deutschen Schulkomödien gelten Georg Major in Magdeburg, Sixt Birck in Augsburg, Johann Ackermann, der zwei biblische Dramen verfafste, Paul Rebhuhn und Joachim Greff. Paul Rebhuhns Spiel von der Gottfürchtigen und Keuschen Fraw Susannen wurde 1536 zu Kahla in Thüringen aufgeführt und in demselben Jahr gedruckt. Rebhuhn beruft sich auf Luthers Vorrede zu dem Buch Judith und widmet sein Stück der Jugend. Es ist nach Gottsched der erste Versuch in Versen.

Von Joachim Greff erschienen: Judith 1536. Mundus, ein schön newes Spiel von der Welt Art und Natur 1537. Die Historien der Erzväter Abraham, Isaak und Jakob, 1540 und Lazarus 1545.

Dieselben Stoffe wurden immer wieder benutzt, oft wörtlich abgeschrieben. So verfaſste Wolfgang Schmelzle, Schulmeister bei der Schotten in Wien sowohl einen Lutherus redivivus als ein Curriculum vitae Lutheri und einen Calvinischen Postreuter. Auch Johann Huſs in Kostnitz ist von ihm bearbeitet, sogar zweimal, von Johann Agricola zu Eisleben und in einer Ausgabe von 1537, »Tragödie Johannes Huſs, welche auf dem unchristlichen Conzilio zu Kostnitz gehalten, allen Christen nützlich und tröstlich zu lesen.« Wittenberg. In fünf Akten. Sehr beliebt waren die biblischen Erzählungen von Joseph, Tobias, Susanne, Judith und die neutestamentliche Parabel vom verlorenen Sohn. Holstein führt in dem Jahresbericht des Gymnasiums zu Geestemünde von 1880 über 15 Bearbeitungen an, noch eingehender hat sich Spengler mit diesem Gegenstand beschäftigt.

Mannigfaltiger und selbständiger in der Wahl seiner Stoffe war Christian Weise. Er wurde am 30. April 1634 in Zittau geboren, wo sein Vater, Elias Weise, Rektor des Gymnasiums war. Seine Studien absolvierte er in Leipzig, dann bekleidete er eine Professur am Gymnasium zu Weiſsenfels, bis er 1678 an Stelle seines Vaters nach Zittau berufen wurde, wo er bis zu seinem Tode 1708 wirkte. Ein Mann von vielseitigster Bildung genoſs er als Schulmann das gröſste Ansehen und erfreute sich bei seinen Schülern einer allgemeinen Beliebtheit. Da auf dem Zittauer Gymnasium Vorstellungen üblich waren, verfaſste Weise die Stücke selbst. Die Zahl derselben wird von Gervinus auf 100, von andern zwischen 40—60 angegeben. Gottsched fällt kein günstiges Urteil über Weise, anders Lessing, dem sich Gervinus anschlieſst. Vilmar nennt ihn einen Wasserpoeten, während neuere Literarhistoriker ihn in das rechte Licht zu stellen gesucht haben, so Kornemann in seiner Inauguraldissertation und neuerdings Kämmel.

Zur Verherrlichung des lutherischen Glaubens sind auch noch die Freudenspiele zu rechnen, die am Hofe Ernst des Frommen zu Sachsen-Gotha und -Altenburg aufgeführt wurden. Es ist das Verdienst Otto von Devrients, sie aus einer Handschrift der Jenaischen Universitätsbibliothek ans Licht gezogen zu haben. Verfaſst sind die Spiele von Daniel Richter, dem Hofmeister und Erzieher der jungen Prinzen. Gedruckt ist nur die Festkomödie zur Vermählungsfeier des Prinzen Friedrich im Jahre 1669. Sie ist betitelt: Von der Grundsuppe der Welt oder auf lateinisch Corruptae aulae status. Die andern drei Stücke der Sammlung sind: »Ein Lustspiel von dem König Hiskia oder von dem wahren Vertrauen zu Gott«, »Trauerspiel von der Streitenden Kirche«, das die ganze Religionsgeschichte von Evas Sündenfall bis zur Reformation enthält, und »Vom Segen friedliebender Gemüter«. Zwischen die einzelnen Akte waren Zwischenspiele eingelegt, die so voller Zoten und Roheiten sind, daſs man sich kaum vorstellen kann, wie sie an einem streng gläubigen Hofe und von den königlichen Prinzen und Prinzessinnen zur Aufführung gebracht werden konnten, denn auch die Prinzessinnen und Töchter des Adels wirkten in den idealen Frauenrollen mit, wie Devrient ausdrücklich hervorhebt. Allerdings scheinen unseren heutigen Begriffen nach die Frauenrollen überhaupt nicht idealisiert. Sie stehen im Gegenteil, wie bei allen Dramatikern der damaligen Zeit, auf einer sehr niedrigen Stufe. Frischlin, Weise, Schonaeus werden nicht müde, die Schwächen und Fehler des weiblichen Geschlechtes zu behandeln, wobei besonders der letztere Gift und Galle verspritzt.

4. Die Studentenkomödie und die Dramen vom Schul- und Knabenspiegel. Aus der Sucht der Zeit zu moralisieren ging ein Zweig der Schulkomödie hervor, die ihren Schauplatz direkt in den Schulen und Akademien hatte, die Vorbilder zu diesen Studentenkomödien und Schulspiegeln sind in den Bearbeitungen der Parabel vom verlorenen Sohn zu suchen. Als die ältesten Dramen dieser Art gelten die von Burkhart Waldis und Gulielmo Gnaphaeus. Besonders an den letzteren lehnt sich ein junger Magister aus Frankfurt a. O., Christian Stymmel oder Stymmelius an in seinem schon oben angeführten

Studentes, comoedia de vita studiosorum. Sie erschienen 1549, verdeutscht 1603 und sind vielfach aufgeführt und aufgelegt worden. Drastischer wurde das akademische Leben und Treiben 50 Jahre später von Albert Wichgrev in Rostock behandelt. Sein Cornelius relegatus wurde 1600 von Studenten aufgeführt. 1560 schrieb Josias Murer in Zürich der jungen Mannen Spiegel und 1657 Johann Georg Schoch in deutscher Prosa seine »Komödie vom Studentenleben«, wie es vor diesem unter der studierenden Jugend auf Universitäten in Deutschland in den sog. statu zugegangen. Diese Komödie hat Prutz in seiner Geschichte des deutschen Theaters mitgeteilt, während Wichgrevs Cornelius relegatus (auch Gottsched führt ihn an), von Dr. Erich Schmidt besprochen ist. Über Schul- und Knabenspiegel hat Raché neuerdings geschrieben und fünf Dramen dieser Art mitgeteilt. 1. Der jungen Knaben Spiegell von Jurg Wickram, dem Verfasser des Rollwagenbüchleins. 2. Ein auserlesene schöne nützliche und lustige Comedj, der Knaben Spiegel genannt, mit 7 Actus von Jakob Ayrer. 3. Als drittes gibt Raché der jungen Mannen Spiegel von Jos Murer, das ich unter den Studentenkomödien angeführt habe. 4. Der Almansor von Martin Heineccius und 5. Ein schön Comoedia Von dem Schulwesen, Gestellet durch Georgium Maurium den Eltern. Aufserdem sind bei Gottsched angeführt Hans Rudolff Klaubers Almansor, der Kinder Schulspiel, eine Komödie von der Kinderzucht in den Schulen, gespielt zu Basel 1599, und Magister Christian Schöns Asotus poenitens, eine Comedj, darin nicht allein die gröfste Unart der bösen Jugend, sondern auch das ganze Leben des armen Sünders, vor und nach der Bekehrung zu Gott fein abgemahlet worden. Wittenberg 1599; nebst der Meidleinschul von Conradan Portan, gedruckt 1573. Auch Prof. Erich Schmidt tut der Meidleinspiegel Erwähnung, doch ist es mir nicht gelungen ein Exemplar aufzutreiben. Endlich dürften noch hierher gehören: Der Lehr- und Weisheit begierige Jüngling aus der alten sinnreichen Tafel des vortrefflichen Philosophi Cebetis mit nützlichen Lehren unterrichtet. In welcher der Jugend Torheit, Irrtum und Laster gezeiget; sie dagegen zu guten Künsten, Wissenschaften, herrlichen Tugenden und Weisheit angeführt wird. In einer Komödie von jungen Leuten präsentieret und aufgesetzet von M. Christophora Paulo Spiefs. 1659 gedruckt in Nürnberg. Mit Latein vermischt, so dafs sie kein Ungelehrter verstehen kann und die »Komödie Von dem frommen, Gottesfürchtigen und gehorsamen Isaac. Aller frommer Kinder und Schüler Spiegel«. Er ist von Joachim Schlue in Rostock verfafst und in einem Neudruck 1890 in Norden erschienen.

5. Die Jesuitenkomödie. Zu ganz besonderem Glanz entfaltete sich die Schulkomödie in den Jesuitenschulen. In München, Prag, Ingolstadt, Innsbruck eroberten die Jesuiten mit ihren Vorstellungen bald das Feld. Vornehmlich aber blühte das Jesuitendrama in Wien. Von den dortigen Aufführungen berichtet Nicolai in seiner Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz, während Reinhartstoetter über die Münchener Darstellungen geschrieben hat. Die Pater luden zu solchen Aufführungen alles, was vornehm und reich war, ein und sorgten dafür, dafs die Schaubühne mit den buntesten Dekorationen, auch wohl mit Maschinen zu fliegenden oder schwimmenden Figuren versehen war. Die Mitwirkenden erschienen in reichen Kostümen, die Geräte und Rüstungen waren nicht selten von edlem Metall. Noch 1776, also nach Aufhebung des Jesuitenordens, wurde von den adligen Zöglingen des Theresianum die lateinische Tragödie des P. Andreas Fritz aufgeführt. Nicolai hat in der oben angeführten Schrift ein Programm abgedruckt von Abraham und Isaac mit einem Vor-, Unter- und Nachspiel von der gefesselten und durch Perseus befreiten Andromeda.

Die Aufführungen fanden gewöhnlich in lateinischer Sprache statt, doch waren Wiederholungen in deutscher Sprache nicht ausgeschlossen. Ihre Stoffe entnahmen die Jesuiten meist der Bibel, der Heiligenlegende oder der Geschichte der Märtyrer. Eigentliche Tendenzstücke kamen weniger vor; mir sind nur drei aufgestofsen, die von protestantischen Kampfdramen hervorgerufen und wohl nicht einmal zu den Jesuitendramen zu zählen sind. Es sind das das berüchtigte, speziell gegen Luthers Person gerichtete Spottdrama von Lemnius,

das Lessing in seinen Literaturbriefen bespricht; das Echo Jubilari Lutherani, das ist: Ein Christlich Gedicht und Widerschall vom Lutherischen Jubelfest, so daſs abgewichenen 1671 Jahrs in der Christlichen Katholischen uralten und Lutherischen Kirchen celebrieret worden, gestellt von einem Liebhaber der Katholischen Wahrheit. Im Jahr 1618. Und die 1617 erschienene Anmutige Komödie von der wahren alten katholischen und apostolischen Kirchen.

6. Ende der Schulkomödie. Das Drama der Jesuiten erhielt sich länger als die protestantische Schulkomödie, erst mit der Auflösung des Ordens im Jahre 1773 erreichten die regelmäſsigen Aufführungen ihr Ende.

Die protestantische Schulkomödie trieb ihre letzte Blüte in Zittau unter Christian Weise. Bereits zur Zeit des dreiſsigjährigen Krieges beklagen sich die Güstrower Rektoren Omich und Schedius, daſs ihr Auditorium nicht selten so viel Zuhörer habe, als der Nil Mündungen und Theben Tore. 1668 fand die letzte der ehemals so berühmten Straſsburger Schulaufführungen statt und 1718 befahl Friedrich Wilhelm I. die actus dramatici einzustellen, weil sie die Gemüter vereitelten und Unkosten verursachten. Nichtsdestoweniger dauerten die Schulaufführungen noch im 17. und einen Teil des 18. Jahrhunderts fort. In Braunschweig waren im 17. und 18. Jahrhundert dramatische Schulakten gebräuchlich. So wurde 1695 zur Feier des hundertjährigen Bestehens des im Jahre 1595 eröffneten neuen Schulgebäudes, dessen Bau Nikodemus Frischlin, in den Jahren 1539—90 Rektor, nicht mehr erlebt hatte, Frischlinius post saeculum redivivus dargestellt. Interessant ist ein anderer Aktus aus dem Jahre 1698, der das Leben und Schicksal des Hugo Grotius zur Darstellung bringt. Ebenfalls am Ausgang des 17. oder zu Anfang des 18. Jahrhunderts lieſs M. Christophorus Praetorius, Rektor an der Schule zu Stargard, Stargari oder der Stadt Stargard Glücks- und Unglücksfälle von seinen Schülern darstellen. Es geschah dies vor der damaligen Kurfürstin von Brandenburg, Dorothea, aus dänischem Königsgeschlecht. Das Stück enthält 92 Personen, darunter Mars, die Furien, Herzog Bogislaw IV., seine Räte, Hofjunker und Pagen, Bugenhagen, Bürgermeister, Herold, die Wollust, zwei Ehebrecher, ihre Weiber, die Ehebrecherin, die Sicherheit, drei trunkene Bürger, kaiserliche und schwedische Obristen nebst Soldaten; die neun Musen und Apollon.

Noch zu Gottscheds Zeiten fanden Aufführungen an der Thomasschule zu Leipzig statt und 1695 lieſs er selbst seine »Triumphierende Gottesfurcht oder mit dem Siegeszeichen des Kreuzes überwindende erste christliche Kayser Konstantinus Magnus« in der Löbnichtschen Pfarrschule in Königsberg aufführen. In Tilsit wurde 1734 in der Marterwoche ein Aktus gehalten, »wie unser Heiland nach Baranis, Turseleni, wie auch Chemnistii, Lyseri und Gerhardi Beweisen im 34. Jahre seines Standes der Erniederung gelitten und gestorben, von den ungerechten Beschuldigungen der Hohenpriester und den gerechtesten Entschuldigungen einiger Obristen der Juden mit fünfzehn Primanern.« Sehr lange dauerten die Aufführungen im Rudolstädtischen. In Arnstadt wurde 1705 mit gnädigster Erlaubnis des Grafen Anton Günther von Schwarzburg, »die Klugheit der Obrigkeit in Anordnung des Bierbrauens«, eine Operette in 4 Akten agiert. Der erste Aktus handelt vom Loosen, der andere vom Maltzen, der dritte vom Brauen, der vierte vom Schenken. Die Musik zu dieser Operette soll J. S. Bach, der zu jener Zeit Organist in Arnstadt war, besorgt haben. In Breslau waren 1690 infolge einer Stiftung des Kirchenvorstehers Johann Kretschmar, die Komödie beim dreitägigen Aktus der Elisabethschule abgeschafft und dafür wissenschaftliche Dialoge eingeführt worden. Der Anteil des Publikums nahm dadurch aber dergestalt ab, daſs man 1720 die Dramen wieder einführte und bis 1783 fortsetzte. Bei der Wiedereinführung lateinischer und deutscher Schulkomödien betätigte sich namentlich der Rektor Christum Gryphius, Sohn von Andreas Gryphius. Er war der Verfasser von verschiedenen lateinischen Schulkomödien und »dem Spiel von der deutschen Sprache unterschiedlichem Alter«, das 1768 von seiner Tochter herausgegeben wurde. Das Stück ist in zehn Vorstellungen oder Szenen eingeteilt. Es

treten ohne chronologische Folgerichtigkeit alle Männer und Gelehrten auf, die sich um das Deutschtum und die Ausbildung der deutschen Sprache verdient gemacht haben von Tuisko und Mennus (die aber keine Heiden und germanischen Ursprungs sind, sondern Christen, und ihren Stammbaum auf Japhet zurückführen); von Karl dem Grofsen und Ludwig dem Frommen bis auf Maximilian und Joseph I. Von Eginhart, Alkuin, Rhabanus bis auf Sebastian Brant, Keysersberg, Tauler, Opitz und die Sprachgesellschaften. Auch die Frauen sind bei Gryphius als Trägerinnen der Kultur vertreten. Er rühmt das Verdienst der Amalasuntha und der Windsbeckin als Gelehrte und Schriftkundige und findet, dafs diejenigen ungerecht urteilen, welche die Weibsbilder in dieser Hinsicht den Mannsbildern nachstellen. Einer der letzten Pfleger und Verteidiger der Schulkomödie war Magister Lindner in Riga. Er verfafste vor und nach 1758 mehrere Schuldramen: Krönung Gottfrieds von Bouillon, Albert oder Gründung Rigas; der wiederkehrende Sohn; Telemach findet seinen Vater; Hiparion. Die Schulakte wurden von seinem Nachfolger, Gottlieb Schlegel, fortgesetzt. Auch von Rektor Snell ist noch ein pädagogisches Trauerspiel in drei Akten, »die Sporen« verfafst. Lindner wurde von Thomas Abbt im 231. Literaturbriefe angegriffen, von seinem Freunde Hamann in den fünf Hirtenbriefen verteidigt.

Mit dem Anfang des 19. Jahrhunderts aber schwand die Schulkomödie ganz und gar, wenn auch noch hier und da altklassische Dramen zur Aufführung gebracht wurden. So fand am 17. Februar 1859 im Konzertsaale des königlichen Schauspielhauses zu Berlin die Vorstellung des Trinummus von Plautus in lateinischer Sprache vor einem gebildeten männlichen Publikum statt. Die Agierenden waren Studenten der Berliner Universität. In Tilsit wurde in den sechziger Jahren die Antigone aufgeführt, am Chemnitzer Gymnasium, wo die Gewohnheit besteht, alle fünf Jahre abwechselnd ein griechisches und lateinisches Drama im Urtext durch die Schüler der oberen Klassen darstellen zu lassen, 1878 die Antigone, 1883 die Plautinischen Captivi. Und in dem Jahresbericht des Gymnasiums zu Meppen vom Jahre 1870, der eine Probe eines alten Trauerspiels bringt, empfiehlt der Mitteiler des Spiels »allen Herren Kollegen im nördlichen Deutschland eine ernstliche Prüfung dieses im Altertum schon bewährten Mittels.«

Literatur: Anemüller, Dramatische Aufführungen in den Schwarzburg-Rudolstädtischen Schulen. Rudolstadt 1882. — Babucke, Geschichte des Königl. Progymnasium zu Norden. Emden 1871. — Ders., Wilhelm Gnaphaeus, ein Lehrer aus dem Reformationszeitalter. Emden 1875. — Baechthold, Geschichte der Literatur in der Schweiz. Frauenfeld 1887. — Bärensprung, Materialien zu einer Geschichte des Theaters in Mecklenburg-Schwerin. Jahrb. des Vereins für mecklenburgische Geschichte und Altertumskunde. Schwerin 1836. — Bechstein, Das Spiel von den zehn Jungfrauen. Rostock 1872. — Bendixen, Das älteste Drama in Deutschland. Altona 1857. — Blumer, Geschichte des Theaters zu Leipzig. 1818. — Bülow, Beiträge zur Geschichte des Pommerschen Schulwesens. Stettin 1880. — Burkhardt, Kultur der Renaissance in Italien 1872. — Carriere, Die Weltanschauung der Reformationszeit. — Classen, Jakob Micyllus, Rektor zu Frankfurt und Prof. zu Heidelberg. Frankfurt a. M. 1859. — Crüger, Zur Strafsburger Schulkomödie. Teil I der Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums in Strafsburg, 1888. — Dähnhardt, Griechische Dramen in deutschen Bearbeitungen von Wolfhart Spangenberg und Isaac Fröreisen. Nebst deutschen Argumenten herausgegeben von Oskar Dänhardt. 1. u. 2. Bd. Gedruckt für den literarischen Verein in Stuttgart. Tübingen 1897. — Delprat, Die Brüderschaft des gemeinsamen Lebens. Deutsch von Mohnke. Leipzig 1840. — Devrient, Geschichte der deutschen Schauspielkunst. Bd. 1—3. Ebenda 1848—60. — Francke, Terenz und die lat. Schulkomödie in Deutschland. Weimar 1877. — Freudenspiele am Hofe Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha-Altenburg. Mitgeteilt von Otto Devrient in der Zeitschr. für Thür. Geschichte und Altertumskunde. III. Bd. 1882. — Gaedertz, Das niederdeutsche Schauspiel. Berlin 1884. — Geiger, Johann Reuchlin, sein Leben und seine Werke. Leipzig 1871. — Ders., Renaissance und Humanismus in Italien. Berlin 1882. — Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung. Bd. II u. III. Leipzig 1838. — Goedeke, Grundrifs zur Geschichte der deutschen Dichtung. Hannover 1857. — Gottsched, Nötiger Vorrat zur Geschichte der deutschen Dichtkunst. Leipzig 1757—65. — Gryphius, Der deutschen Sprache unterschiedene Alter und nach und nach zunehmendes Wachstum, ehemals in einem öffentlichen Dramate auf der Theatralischen Schau-Bühne bei dem Breslauischen Gymnasio zu St. Maria Magdalena entworfen von Christiano Gryphio, Weiland des gedachten Gymnasio hochverdienter Rektore und Professore Publico, wie auch der benach-

barten Kirchen Bibliothecarii. Breslau 1768. — Hase, Das geistliche Schauspiel. Leipzig 1858. — Hagen, Geschichte des Theaters in Preufsen. Königsberg 1854. — Haupt. Almansor oder der Kinder Schulspiegel. Im praktischen Schulmann. Vierzigster Band. Heft 7—8. Leipzig 1891. — Heiland, Über die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Weimar. Programm 1858. — Hentschel, Johann Balthasar Schuppius. Döbeln 1876. Programm der Realschule. — Hoffmann, Geschichte des deutschen Kirchenliedes. Stuttgart 1884. — Holstein, Das Drama vom verlorenen Sohn. Geestemünde, Programm 1880. — Ders., Die Reformation im Spiegelbilde der dramatischen Literatur des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts. Halle 1886. Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte. — Ders., Johann Reuchlins Komödien. Ebenda 1888. — Ders., Dramen von Ackermann und Voith. Gedruckt in den Schriften des literarischen Vereins in Stuttgart. — Ders., Zur Biographie Jakob Wimphelings. Zeitschrift für vergleichende Literatur und Ren. Lit. IV. — Ders., Jacobus Wimphelingius Stylpho aus dem Cod. Upsal. 687. Berlin 1892. — Hug. Aufführung einer griechischen Komödie in Zürich, 1874. — Janssen, Geschichte des deutschen Volkes. II. u. VII. Band. Freiburg 1893. — Jessen. Grundrifs znr Geschichte und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens der Herzogtümer Schleswig u. Holstein 1860. — Kämmel, Christian Reimann, Ein Beitrag zur Geschichte des Zittauer Gymnasiums. Programm 1856. — Ders., Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882. — Ders., Christian Weise, Ein deutscher Schulmann, 1898. — Klein, Geschichte des Dramas. — Koch, Philipp Melanchthons Schola privata. Gotha 1859. — Kornemann, Christian Weise als Dramatiker. Inaugural-Dissertation. Marburg 1853. — Krabbe, Die Universität Rostock im 15. u. 16. Jahrhundert. Rostock 1854. — Krause, Erbanuse Hesse, Sein Leben und seine Werke. 2. Bd. Gotha 1879. — Lange, Geschichte und Bedeutung der Schulkomödie vor und nach Comenius. Monatshefte der Comenius-gesellschaft. Bd. II. Heft 10. Leipzig 1893. — Lappenberg, Von den ältesten Schauspielen zu Hamburg. Mitgeteilt in der Zeitschrift des Vereins für Hamburgische Geschichte von 1841. — Lorenz u. Scherer, Geschichte des Elsafs. — Luther, Tischreden. Berlin 1848. — Maurenbrecher, Geschichte der katholischen Reformation. Bd. I. Nördlingen 1880. — Meyer, Studentica, Leben und Sitten deutscher Studenten früherer Jahrhunderte. Leipzig 1857. — Möller, Judith, Eine lateinische Schulkomödie. Programm des altstädtischen Gymnasiums in Königsberg, 1874. — Nicolai, Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahre 1781. 4. Bd. Berlin u. Stettin 1784. — Palm, Beitrag zur Geschichte der deutschen Literatur des 16. u. 17. Jahrhunderts, 1887. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens. Leipzig 1885. — Prutz, Geschichte des deutschen Theaters. Programm des Gymnasiums zu Annaberg, 1881. Programm des Gymnasiums zu Arnstadt, 1846—47, 51. Programm des Gymnasiums zu Blankenburg, 1878. Programm des Obergymnasiums zu Braunschweig, 1862. Programm des Gymnasiums zu Cassel, 1848 u. 1876. Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Ratichius. Programm des Gymnasiums zu Danzig, 1887. Programm des Gymnasiums zu Dortmund, 1842. Programm des Gymnasiums zu Eisenach, 1861. Programm des Gymnasiums zu Eisleben, 1890. Programm des Gymnasiums zu Halberstadt, 1845. Programm des altstädtischen Gymnasiums zu Königsberg, 1878, 81, 83—85. Programm des Gymnasiums zu Leer, 1880. Programm des Realgymnasiums zu Lippstadt, 1889. Programm des Gymnasiums zu Ludwigslust, 1884. Programm des Kathrineums zu Lübeck, 1843. Programm des Gymnasiums zu Lüneburg, 1881. Programm des Gymnasiums zu Meiningen, 1843. Programm des Gymnasiums zu Meppen, 1870. Programm des Gymnasiums zu Merseburg, 1884. Programm des Paulinischen Gymnasiums zu Münster, 1889. Programm des Carolineums zu Osnabrück, 1861—65, 69, 1889. Programm der Domschule zu Riga, 1885. Programm der Realschule zu Saalfeld, 1846. 1864. Programm des Gymnasiums zu Schleusingen, 1888. Programm des Gymnasiums zu Stade. Zur Geschichte des Stader Gymnasiums. Von Oberlehrer Reibstein, 1888—89. Programm des Gymnasiums zu Stralsund, 1840—57. Programm des protestantischen Gymnasiums zu Strafsburg, 1887—88. Programm des Gymnasiums zu Tilsit, 1853—54, 86. Programm des Gymnasiums zu Zittau, 1881. Rаché. Die deutsche Schulkomödie und die Dramen vom Schul- und Knabenspiegel. Leipzig 1891. — Raspe, Einladung zur Jubelfeier des 300jährigen Bestehens der Domschule zu Güstrow, 1853. — Raumer, Geschichte der Pädagogik. Teil 1—4. Stuttgart 1843. — Reinhardstöttner, Zur Geschichte des Jesuitendramas in München. Sonderabdruck aus dem Jahrbuch für Münchener Geschichte. Verlag der Buchnerschen Verlagsbuchhandlg. — Richter, Paderborner Jesuitendramen in den Jahren 1592—1770. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. — Ders., Die Schulkomödie in Saalfeld. Programm 1864. — Riedel, Schuldrama u. Theater. Ein Beitrag zur Theatergeschichte Hamburgs, 1885. — Sach, Joachim Rachel, ein Dichter und Schulmann des siebzehnten Jahrhunderts. Schleswig 1869. — Scherer, Geschichte der deutschen Literatur. 6. Aufl. Berlin 1891. — Schlager, Wiener Skizzen aus dem Mittelalter, 1839. — Schlue, Comedia, Von dem frommen, Gottfürchtigen und gehorsamen Isaac. Aller frommer Kinder und Schüler Spegel. Aufs. dem 22. Kapitel des ersten Buchs Moyse gestellet und in Druck verfertigt durch Jochim Schlue. Bürger in Rostock. Gedruckt anno 1606. Neudruck bei Soltau in Norden 1890. — Schmidt, Prof. Erich, Komödie vom Studentenleben aus dem 16. u. 17. Jahrhundert, mitgeteilt in den Verhandlungen der 24. Versammlung deutscher Philo-

logen und Schulmänner in Trier. Leipzig 1880. — Schmidt, Histoire littér. de l'Alsace à la fin du 15e et au commencément du 16e siècle. Paris 1879. — Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. — Schneider, Geschichte der Provinzial- und Fürstenschule in Tilsit von ihrer Gründung bis zu ihrer Verwandlung in ein königliches Gymnasium. Tilsit 1853. — Serapeum, Bd. 25—27, Über das Jesuitendrama von Weller. — Spengler, Der verlorene Sohn des 16. Jahrhunderts. Innsbruck 1888. — Spieker, Lebensgeschichte des Andreas Muskulus. Frankfurt a. O. 1858. — Straumer, Eine deutsche Bearbeitung des Selbstpeinigers des Terenz aus dem 16. Jahrhundert. Programm des Gymnasiums zu Zwickau, 1888. — Ders., Beitrag zur Schulkomödie in Deutschland. Programm des Gymnasiums zu Freiberg, 1868. — Straufs, Leben und Schriften des Dichters und Philologen. Nikodemus Frischlin. Frankfurt 1856. — Veil, Das protestantische Gymnasium zu Strafsburg in den Jahren 1538—1888, seine historische Skizze aus Anlafs der Feier seines 350jährigen Bestehens. Vernünftiges Studententum. Jena 1726. — Vilmar, Geschichte der deutschen Literatur. — Voigt, Wiederbelebung des Altertums, 1882. — Ders., Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. Halle 1857. — Vogt, Rheinische Geschichte. — Vormbaum, Die evangelischen Schulordnungen des 16. u. 17. Jahrhunderts. Gütersloh 1860 bis 1863. — Wackernagel, Geschichte der deutschen Literatur. Basel 1862. — Weinhold, Weihnachtsspiele und Lieder aus Süddeutschland und Schlesien. Grätz 1853. — Weller, Annalen der poetischen Nationalliteratur der Deutschen im 16. u. 17. Jahrhundert. Freiburg 1864. — Wickowatoff, Jakob Wimpheling. Sein Leben und seine Schriften. Berlin 1867. — Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung nebst einem Anhang über belgische Schulen. Berlin 1852. — Wissowa, Über lateinische Schuldramen. Programm des katholischen Gymnasiums zu Breslau, 1861. — Zeidler, Die Schauspieltätigkeit der Schüler und Studenten Wiens. Programm Oberholabrunn 1888.

Helene Höhnk.

Schulkrankheiten

s. Ansteckung und ansteckende Krankheiten

Schulleben

1. Wesen und Wichtigkeit. 2. Veranstaltungen des Schullebens.

1. Wesen und Wichtigkeit. Die Methodologie hat 2 Zweige, die Lehre von der Führung (Hodegetik) und die Lehre vom Unterricht (Didaktik). Jene verlangt in der Schulerziehung Gelegenheit zum Handeln, das dem sittlichen Gesetz entspricht, um das Wollen zu bilden. Scheibert (s. d.) hat für diese Seite der Erziehung den Begriff »Schulleben« eingeführt. Er teilt in seinem Buche »Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule«, (Berlin 1848) die ganze Erziehung in zwei grofse Teile: Schulunterricht und Schulleben. Die ethische Bildung des Zöglings ist nicht durch den Unterricht allein zu erstreben, sondern auch durch die mancherlei Gelegenheiten zum Handeln. Der Unterricht, der nicht durch ein reich gegliedertes Schulleben ergänzt wird, wirkt einseitig nach der intellektuellen Richtung hin, besonders wenn, wie Lietz ausführt, das Gedächtniswissen im Vordergrund steht, wenn eine Überlastung mit Dingen stattfindet, die dem Kinde zum Teil gänzlich gleichgültig sind und auch kaum zur Weiterentwicklung seiner geistigen Fähigkeiten und zur Vorbereitung auf seinen einstigen Beruf als Mensch und Bürger dienen, ganz abgesehen davon, dafs auch vielfach die Gegenstände in einer so falchen Weise an den Zögling herangebracht werden, dafs das was zur Freude gereichen und Leben wecken könnte, zur Qual wird. Da aber der Unterricht einen so breiten Teil, ja den Hauptteil der Schule ausmacht, so bedingt seine oft fehlerhafte Einrichtung die gesamte Stimmung des Schülers. Dieser einseitigen intellektuellen Ausbildung sollte überall ein vielseitiges Schulleben als Gegengewicht zur Seite treten. Eine Theorie desselben sollte es ebensogut geben, wie eine Theorie des Unterrichts. Aber beide lassen sich natürlich nur theoretisch genau abgrenzen; in Wirklichkeit ist kein Unterricht ohne einen Einschlag unmittelbarer Charaktereinwirkung zu denken, und fast alle Veranstaltungen des Schullebens sind mit unterrichtlicher Einwirkung verknüpft; beide laufen fortwährend durcheinander und vermitteln zusammen die Erziehung, die Bildung des Charakters. So gehen Schulunterricht und Schulleben nicht unverbunden nebeneinander her, sondern alle Erscheinungsformen des Schullebens erhalten ihre Begründung und Direktive aus dem Unterricht. Die Schulreisen werden organisch an den Lehrplan der Geschichte resp. Geographie angeschlossen, sie wollen

das im Unterricht erweckte vielseitige Interesse kräftigen und erweitern, sie führen zu den ursprünglichen Quellen allen geistigen Lebens, zu Umgang und Erfahrung in intensiver Weise hin, sie vertiefen die Naturerkenntnis und geben auch Gelegenheit die Interessen der Teilnahme zu stärken. Die Schulandachten stehen mit den im Unterricht angeschlagenen Gedankenkreisen im engsten Zusammhang, die mancherlei Tätigkeiten in der Schulwerkstätte werden durch Bedürfnisse oder als Ergebnisse des Unterrichts hervorgerufen. Haben aber auch Schulunterricht und Schulleben ein gemeinsames Ziel, die Ausbildung der ethischen Persönlichkeit, so hat das Schulleben doch ebenso wie der Unterricht seine besondere Aufgabe. Dieser will vielseitiges gleichschwebendes Interesse erzeugen, jenes erstrebt ein auf sittlicher Einsicht beruhendes Handeln innerhalb der Schulgemeinschaft und zum Nutzen derselben. Das Schulleben muſs unmittelbar der Charakterbildung dienen. Jedes gelungene Handeln bildet die Quelle für weiteres Wollen und Tun. Denn die gelungene Tat ist zugleich eine Schule des Mutes. Die Schule will neben dem Unterricht ein solches Leben anbauen, in welchem der eine dem andern notwendig wird, in welchem ein Ziel durch gemeinsames Tun erreicht wird. Jeder Schüler soll in dem Gesamtkörper einen ihm eigentümlichen Platz erhalten, auf dem er bestimmte ihm zugewiesene Tätigkeiten zu erledigen hat. Das Schulleben soll gewissermaſsen ein Abbild des gröſseren staatlichen Organismus sein, in dem jeder an seiner Stelle seine Kräfte der Gesamtheit nutzbar macht. Die Gewöhnung an solches Handeln schon während der Schulzeit gewährleistet die Festigkeit im Handeln fürs spätere Leben oder bahnt sie wenigstens an. Wenn so in richtiger Weise das Gefühl der Gemeinschaft in den Schulen geweckt wird, so wird er zur Betätigung dieser sympathetischen und sozialen Gefühle kommen. Das Schulleben gewährt dazu allerlei Gelegenheiten; wie kann der eine dem andern auf Schulwanderungen hilfreich zur Seite stehen, wie oft wird im Schulgarten nur durch gemeinsames Anfassen etwas erreicht, wie muſs im Schullaboratorium oder in der Schulwerkstätte alles genau ineinander greifen! Durch die verschiedenen Veranstaltungen des Schullebens gewinnt aber auch die Gedankenwelt des Kindes an Inhalt, das Einerlei des Unterrichtens wird wohltätig durch Festtage, durch Wanderungen, durch geschäftliche Verrichtungen unterbrochen. Das Sinnen des Kindes richtet sich auf alle diese Dinge, und es strebt selbst sie weiter auszugestalten, zur Bereicherung beizutragen, und später werden gerade alle die auſserordentlichen Veranstaltungen in der Erinnerung an die Schule den gröſsten Platz einnehmen und werden mit der Erinnerung auch die in ihnen geübten guten Gewöhnungen und Maximen wieder aufleben lassen. In einem reich ausgestalteten Schulleben treten sich ferner Erzieher und Zögling viel näher, es gibt eine Menge Gelegenheiten zu väterlich intimem Verkehr, gemeinsame Erlebnisse knüpfen ja immer ein Band zwischen den Menschen. Pestalozzi war darin der ewig vorbildliche Meister; er schrieb (Iferten 1807): »Unsre Zöglinge sind mit uns ein Herz und eine Seele. Sie hängen mit ganzem Herzen an unserem Tun. Im Ganzen herrscht der Geist eines groſsen häuslichen Vereins, in welchem nach dem Bedürfnis eines solchen ein reiner, väterlicher und brüderlicher Sinn überall hervorleuchtet.« Wieviel solcher persönlicher Beziehungen vermag doch eine einzige Schulreise zu schaffen! Zwischen den Schülern aber wird durch die Veranstaltungen des Schullebens ein freundschaftlicher Verkehr befördert, weil einer auf den andern angewiesen ist. Und auch hier spielen die gemeinsamen persönlichen Erinnerungen eine wichtige Rolle zur gegenseitigen Emporhebung über das Alltägliche, der Inhalt der Gespräche der Kameraden untereinander wird an Tiefe und Gegenständlichkeit gewinnen. Nichtige und alberne Kindergespräche verschwinden und machen einer Unterhaltung Platz, die ideale Dinge z. B. die Blumenzucht oder ein besonders schönes Buch der Schülerbibliothek oder einen besonders gelungenen Versuch im Schullaboratorium zum Gegenstand hat. Es muſs neben dem Unterricht Raum und Zeit für Tätigkeiten sein, in die sich der Schüler liebevoll versenken kann. So führt ein reich ausgestaltetes Schulleben eine Vermehrung und Veredelung der ganzen geistigen Tätigkeit des

Zöglings herbei, weil die Lehrerpersönlichkeit sicherer auf die Schülerindividuen einwirken, und weil der edle Wetteifer zwischen Zöglingen immer höhere Ziele zu erreichen strebt. Freilich werden immer nur solche Lehrer auf dem Gebiete des Schullebens Erfolge haben, die aus wirklicher Neigung diesen Beruf sich erwählt haben und die Fähigkeit besitzen, sich zur Kinderseele herabzubeugen in Selbstlosigkeit und Aufopferung, in Liebe und Geduld. Der rechte Erzieher mufs ins richtige Verhältnis zu seinem Zögling zu kommen versuchen, sein Vertrauen zu gewinnen suchen, ohne sich um den Respekt zu bringen. Der vorbildliche Erzieher wird nicht nur ein Stundenhalter sein, er wird nie darnach fragen, wieviel Zeit die Veranstaltungen des Schullebens erfordern, sondern, soweit er kann, mit seiner Klasse zusammenleben, mit ihr Freud und Leid teilen, spielen und arbeiten, feiern und sorgen, damit eine immer engere Geistes- und Lebensgemeinschaft entsteht und ein Herzensverhältnis sich bilden kann und damit die Möglichkeit einer inneren Beeinflussung geschaffen wird. »Eine stille und traute Begeisterung, die nicht blofs in grofsen Stunden wach wird, sondern auch dem Unscheinbaren um seines grofsen Zusammenhanges willen gilt und unter der Alltagsarbeit nicht erstirbt, ist das beste, was der geistige Erzieher dem Zögling zeigen und was er ihm übermitteln kann. Und neben solcher Begeisterung ist es Überzeugung und ist es Gesinnung, echte und zuverlässige und warme Gesinnung überhaupt. Auch da, wo nicht der Inhalt der Überzeugung oder der Inhalt der Gesinnung als solcher übernommen wird, wirkt die Anschauung derselben zur Bildung eigener Gesinnung und zur Entwicklung und Vertretung eigener Überzeugung. Am gewissesten freilich und am schönsten, wenn die Gesinnung die eines grofsen, weiten, reichen Wohlwollens ist, wenn Freudigkeit des inneren Lebens, wenn eine gewisse Grofsartigkeit des Standpunktes empfunden wird. So eng und dürr sind die jugendlichen Herzen niemals, dafs sie nicht darüber sich öffneten, wie Knospen vor der Sonne.« (Münch, Über Menschenart und Jugendbildung, 1903.) Solche Lehrerpersönlichkeiten werden immer neben dem Unterricht in einem reich ausgebauten Schulleben auf ihre Zöglinge einzuwirken suchen; ihnen wird der Unterricht allein garnicht genügen, es drängt sie zu einem lebendigen aufserunterrichtlichen Verkehr, durch den er seinen Zöglingen näher tritt. Gerade aus den Veranstaltungen des Schullebens wird der Erzieher, der psychologisches Interesse hat, reiches Beobachtungsmaterial zu gewinnen suchen und dann zum Nutzen der Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie verwerten können. Er kann hier am besten kontrollieren, wie weit es ihm gelungen ist, auf den Gedankenkreis der Schüler einzuwirken, ob die Gedanken und sittlichen Maximen so kräftig geworden sind, dafs sie sich in die Tat umsetzen. So gewährt rückwirkend das Schulleben eine Kontrolle der didaktischen Mafsnahmen. Die Wichtigkeit des Schullebens ist in Zeiten pädagogischen Denkens stets anerkannt worden, so besonders in den philanthropinistischen Anstalten (Basedow, Salzmann), in den Internaten (Keilhau, Gnadenfrei, Weinheim, Halle, Schulpforta, Meifsen, Grimma, Ilefeld, Haubinda, Ilsenburg, Biberstein, Gumperda), in den pädagogischen Seminarien (Ziller, Stoy, Rein), in Klosterschulen, Ritterakademien, Kadettenanstalten, Waisenhäusern, Rettungshäusern, Taubstummen- und Blindenanstalten, Alumnaten (s. d.). In allen geschlossenen Anstalten ergibt sich aus der äufseren Einrichtung selbst eine reichere Ausbildung des Schullebens, weil dasselbe zugleich die Veranstaltungen des Familienlebens zu ersetzen hat, und weil die ganze nicht durch den Unterricht oder die Schulaufgaben in Anspruch genommene Zeit durch pädagogische geregelte Tätigkeiten ausgefüllt werden mufs. Eine Erscheinung erklärt sich aber auch hieraus, dafs die Schüler einer solchen geschlossenen Anstalt mit viel mehr Liebe und Anhänglichkeit sich ihrer Bildungsanstalt erinnern, als die Schüler der andern Schulen. Die Lichtpunkte dieser Schulerinnerungen sind eben die gemeinsam verlebten Feste, die theatralischen Aufführungen, die Schulreisen und Spaziergänge, die Schulbälle, die Stubenorganisation mit den verschiedenen Ämtern, kurz alle die gemeinsamen Erlebnisse, die Lehrer und Schüler und diese

zueinander in ein intimes Verhältnis brachten. Die Entstehung bis ins Leben weit hineindauernder Freundschaften wird durch nichts so sehr begünstigt, als durch das gerade in gut geleiteten geschlossenen Anstalten so reich und schön ausgestaltete Schulleben.

In unseren öffentlichen Schulen ist die Ausgestaltung des Schullebens naturgemäfs viel schwieriger, einmal deswegen weil wir die Kinder nicht immer haben, sodann weil wir leider mit meist viel zu grofsen Klassen arbeiten müssen. Wie sehr erschwert eine Zahl von 50 Kindern die fruchtbare Ausführung von Schulgängen und Schulreisen! Daher mufs mit aller Energie auf Beseitigung der Schulkasernen (Zentralschulhäuser, Doppelschulen) und der überfüllten Klassen hingearbeitet werden, wenn anders das für die Charakterbildung so wichtige Schulleben ausgebaut werden soll. Auch Lietz verkennt nicht, dafs es sich hier um ungeheure Schwierigkeiten handelt, dafs es sehr leicht ist, Ideale aufzustellen, dafs sie immer nur annähernd verwirklicht werden können, dafs insonderheit die Durchführung der genannten Forderungen an Voraussetzungen geknüpft ist, die zu erfüllen die verantwortlichen und leitenden Kreise nur zu geringem Teil in ihrer Hand haben, die abhängig sind von der zur Verfügung stehenden Anzahl und Beschaffenheit der Erziehenden, von den vorhandenen Mitteln usw. Aber diese Schwierigkeiten müssen überwunden werden, wenn anders wir dem Ideale einer wirklichen Erziehungsschule näher kommen wollen. Und wenn überall ein reges Schulleben sich entfaltet, werden sich die Schüler wohl und heimisch fühlen, und alle guten Keime werden sich in ihnen fröhlich entwickeln. Der Erzieher aber kann nun erst wirksam eingreifen, er erhält oft bei den Veranstaltungen des Schullebens erst einen tieferen Einblick in das Innere des Zöglings, der ihm ganz neue Seiten offenbart hat. Der Erzieher sieht, welche Richtungen sich in dem Gemütsleben des Zöglings bereits ausgebildet haben, welche Wünsche ihn bewegen, was er zu tragen und auf sich zu nehmen bereit ist, und er erhält Gelegenheit, die Lebensansichten und Lebensauffassungen des Zöglings mit ihm durchzusprechen, sie mit ihm auf ihre Haltbarkeit und Konsequenz zu prüfen, auf Irrtümer aufmerksam zu machen, Fehlendes zu ergänzen. Es offenbart sich ihm, ob die ethischen Grundurteile sich bei dem Zögling rein und vollständig ausgebildet haben, und ob sie in richtigem gegenseitigen Verhältnisse zueinander stehen, ob sie auch in das Streben und Wollen übergegangen sind, wie weit sie sich bereits zu Maximen verdichtet haben, und ob der Zögling auch gelernt hat, sie auf sich selbst zurückzubeziehen, und er weifs, worauf er in Zukunft bei dem Unterricht und den Mafsregeln der Zucht zu achten hat, welche Mängel zu beseitigen und welche Lücken auszufüllen sind. (Ziller, II. Jahrbuch des Ver. für wiss. Päd. und Just a. a. O.) So steht das Schulleben als eine dem Unterrichte durchaus ebenbürtige und gleichwertige Einrichtung da. Es wäre töricht, die ethische Bildung nur durch den Unterricht erreichen zu wollen.

2. Veranstaltungen des Schullebens. a) Schulfeiern. α) kirchliche: sonntägliche Schulgottesdienste, Weihnachtsfeier, Reformationsfest, Abendmahlsfeier, Kirchweihfest. β) das Leben der Schule betreffende: Wochenandachten, Beginn und Schlufs der Schularbeit nach und vor den Ferien, Einführung oder Abschied eines Lehrers, Schuleinweihung, Anstalts- oder Lehrerjubiläum, Schüleraufnahme, Schüler-Entlassung (Konfirmanden- oder Abiturienten-Entlassung), öffentliche Akte der Preisverteilung (distribution of prizes in England besonders üblich), Totenfeier (sog. Ecce zur Erinnerung an verstorbene Glieder der Schule, üblich in Meifsen, Schulpforta u. a. O.), Geburtstage der Schüler und Lehrer; γ) dem bürgerlichen Gemeindeleben entstammende: Maigang, Erntefest, Gründungsfest eines Ortes, Johannisfest und andere auf lokalen Besonderheiten beruhende; δ) nationale: Geburtstag des Landesherrn resp. des Kaisers, Errichtung des Reiches, Sedanfeier, Regierungsjubiläum, silberne oder goldene Hochzeit des Fürstenpaares, Geburtstage berühmter Männer (Luther, Schiller, Bismarck), Verfassungsfest.

b) Schulreisen in bestimmtem Turnus, an den Unterricht anschliefsend, Schulwanderungen, Exkursionen zu unterrichtlichen Zwecken, Turnfahrten, Schulausflüge

(halb- oder ganztägig zu Erholungszwecken), Spielstunden, Gartenfeste.

c) Aufführungen theatralischer oder musikalischer Art vor den Eltern.

d) Ämter: Verwaltung der Klassenbibliothek, Aufsicht über Tisch und Bänke (dem saubersten Schüler übertragen), Reinigen des Schwammes, Abwischen der Tafeln, Austeilen und Einsammeln der Unterrichtsutensilien, Führung einer Klassenchronik (dem besten Aufsatzschreiber anvertraut), schönes Abschreiben der Stundenpläne und Listen, Führen eines Protokolls (in höheren Schulen), Einrichtung und Verwaltung eines Lesezirkels (Einheften und Auswechseln der Zeitungen), Führung von Rechnungen, Einsammeln von Geld für irgend welche Zwecke, Verwaltung der Schulsparkasse, Begiefsen und Pflege der Blumen im Schulzimmer, Pflege des Schulgartens (Begiefsen, Jäten, Pflanzen), Ausschmückung des Schulsaales oder des Klassenzimmers bei festlichen Gelegenheiten, Schreiben von Programmen bei Aufführungen, Arbeiten in der Schulwerkstätte, Sektionsführung auf der Schulreise, Pflege und Wartung der Tiere, Vorturnen und Aufstellung der Geräte auf dem Turnplatz, Schmücken von Gräbern von verstorbenen Schülern oder Lehrern.

e) Vereine: literarische (Herausgabe einer wöchentlichen geschriebenen Zeitung mit selbständigen Aufsätzen, Gedichten in höheren Schulen), musikalische (Gesangvereine), theatralische, naturwissenschaftliche, sprachliche (Lesen von fremdsprachlichen Dramen oder Romanen), Lesekränzchen, Leseabende für Volksschüler (alle selbstverständlich unter Aufsicht resp. Mitwirkung des Lehrers, aber unter möglichster Selbstverwaltung; Beratung der Satzungen und Wahl der Vorsteher, Rechnungsführer und Schriftführer durch die Schüler).

Literatur: Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Ziller. Grundlegung des erziehenden Unterrichts. Leipzig 1865. — Ders., Allgemeine Pädagogik. Ebenda 1892. — Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. Dresden 1886. — Rein. Aus dem pädagogischen Universitätsseminare. Heft 1—12, besonders die Jahresberichte von Reich, Scholz u. Lehmensick. — Rein, Pädagogik im Grundrifs. 4. Aufl. Stuttgart 1905. — Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. 3. Aufl. Berlin 1877. — Barth, Umgang. 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. — Lietz, Emlohstobba. Gotha 1897. — Credner. Die Stoysche Erziehungsanstalt in Jena 1869. — Stoy, 2 Jahresernten. Jena 1863. — Jetter. Die feiernde Schulgemeinde (in Justs Praxis der Erziehungsschule). 1890. — Bliedner, Das Stoysche Seminar, 1886. — Molberg, Bilder aus dem Leben einer Volksschule. — H. Lietz, Jahresberichte der Landerziehungsheime. Berlin 1900 ff. — W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde., 1907. — K. Just, Charakterbildung und Schulleben. Osterwieck 1907. — W. Rein, Deutsche Schulerziehung (H. Lietz, Abschn. Schulleben). 2 Bde. München 1907. — Vergl. die Artikel über die einzelnen Veranstaltungen des Schullebens laut systematischen Verzeichnisses von Zeifsig am Schlufs der Encyklopädie.

Altenburg (S. A.). Konrad Schubert.

Schulluft

1. Normale Zusammensetzung der Aufsenluft. 2. Luftveränderung im Schulzimmer. 3. Gröfse und alter Mafsstab der chemischen Luftveränderung. 4. Wärmestauung und ihre Schädlichkeit. 5. Feste und festweiche Körper. 6. Mittel, die Verschlechterung hintanzuhalten. 7. Mittel zur Verbesserung der Schulluft.

Es ist eine allgemeine bekannte Tatsache, dafs die Luft in Schulhäusern unangenehm zu riechen pflegt. Ganz besonders gilt dies von den Schulzimmern selbst und der Eindruck wird ein lebendiger, wenn man nicht zu Beginn des Unterrichts, sondern später und zwar nach einem längeren Spaziergang im Freien das Haus bezw. Zimmer betritt. Diese Wahrnehmung hat schon längst Beachtung gefunden — die Nase kann ja ein natürlicher Warner, in gewissem Sinne zuweilen sogar empfindlicherer Prüfer sein, als der chemische Apparat.

1. Normale Zusammensetzung der Außenluft. 100 Raumteile trockener atmosphärischer Luft setzen sich wesentlich zusammen aus

79,02 R.-T. Stickstoff und Argon,
20,94 R.-T. Sauerstoff,
0,04 R.-T. Kohlensäure;

ferner Helium u. s. f.; weiter enthält aber die Luft regelmäfsig Wasserdampf in beträchtlich schwankender Menge, Spuren von Wasserstoffsuperoxyd, Ammoniak, salpetriger Säure, Salpetersäure und, bezüglich der Mengenverhältnisse noch nicht festgestellt, einen wechselnden Gehalt an Ozon. Diese

Zusammensetzung ist im freien Felde (Ungewöhnlichkeiten wie Vulkane u. a. ausgenommen) die überall wesentliche, wenn auch kleine örtliche Schwankungen (Festland — Meer, knapp über dem Boden — höher oben) vorkommen; anders verhält es sich nächst menschlichen Ansiedlungen, besonders in grofsen Städten, wo die Zusammensetzung (bezw. Verunreinigung) nach örtlichen Verhältnissen, aber auch nach Witterung, Tages- und Jahreszeiten des weiteren schwankt; die Luft ist dort oft bei weitem nicht so rein, als aufserhalb der Kulturstätten und enthält als häufige Beimengungen Fäulnisgase, Kohlenwasserstoffe, verschiedene Säuren, organischen und unorganischen Staub, Rufs usw. Diese Umstände sind für unseren Fall wohl zu beachten, da die Schulen nicht isoliert liegen und viele in Städten, also von vornherein auf eine Luft angewiesen sind, welche zwar in sehr vielen Fällen bei weitem nicht gesundheitsschädlich ist, aber häufig noch leichter verschlechtert werden kann als die wirklich »normale«.

2. Luftveränderung im Schulzimmer. a) Chemische Veränderungen. In der ausgeatmeten Luft ist der Stickstoff fast unverändert geblieben, der Sauerstoff hat aber beträchtlich abgenommen, der Kohlensäuregehalt ist auf das mehr als Hundertfache gestiegen. Die Zusammensetzung ist jetzt:

79,59 R.-T. Stickstoff und Argon,
16,03 R.-T. Sauerstoff,
4,38 R.-T. Kohlensäure.

Die Produkte der Hauttätigkeit sind aufser der Kohlensäure, welche etwa $^1/_{100}$ der von den Lungen gelieferten ausmacht, Schweifs, der u. a. Harnsäure enthält; die so leicht zersetzbaren Stoffwechselprodukte spielen hier eine Rolle; es kommen dazu die Exhalationen der faulen Zähne — nicht zu unterschätzen, da ein sehr hohes Prozent der Schulkinder kariöse Zähne hat; ferner gegebenenfalls auch Schweifsfüfse, Stinknase, Ohrenflüsse, gelegentlich Darmgase. Fäulnisgase können aus den Fugen eines undichten Fufsbodens, in welche bei nasser Reinigung oder beim Aufstellen nasser Regenschirme, oder durch Eintragen von Schnee an den Schuhen Wasser eingedrungen ist, herauskommen. Die Überladung der Luft mit Wasserdampf an sich durch diese Momente ist zu beachten; weiter kann durch Decken und Fufsböden aufsteigende verdorbene Luft tiefer gelegener Räume bezw. Grundluft mit gasigen Zersetzungsprodukten ins Schulzimmer gelangen.

Eine besondere Quelle der Luftverschlechterung sind Leuchtflammen. Auch aus diesem Grunde (Erzeugung von salpetriger Säure, Wasser u. s. f.) sollten z. B. offene Gasflammen (ohne Cylinder) in Schulen überhaupt nicht geduldet werden; man darf wohl als selbstverständlich annehmen, dafs bei Gasbeleuchtung in den Schulen allgemein Auerlicht eingeführt worden ist, da es die Luft weit weniger verunreinigt, weniger erhitzt und weniger befeuchtet als andere Arten der Gasbeleuchtung bei gleicher Lichtlieferung. — Elektrisches Glühlicht ist hinsichtlich der Vermeidung von Luftverschlechterungen natürlich am vorteilhaftesten.

b) Verschlechterung durch feste oder festweiche Körper. Der Staub im Schulzimmer sammelt sich teils aus organischem Material, teils aus unorganischem. Das unorganische Material besteht je nach Beschaffenheit der Strafsenoberfläche und Strafsenpflege aus einer gröfseren oder geringeren Menge von fein zerriebenem Gestein verschiedener Art, aus Kreidestäubchen, Staub des Wandanstriches und Mauermörtels, Partikeln von Stahlfedern und Nadeln u. a. Der organische Anteil besteht aus abgestofsenen Hautschüppchen, abgeriebenen Haarteilchen, getrockneten und zertretenen Frühstückresten, abgeriebenen Teilchen der Bekleidung und des Bodenholzes, organischen Keimen. An letzteren ist überhaupt die Mundhöhle reich. Hustende Kinder, welche ihren Auswurf auf den Boden entleeren, sind nicht selten, auch solche mit schlecht verbundenen eiternden Körperstellen finden sich vor; Lehrer oder Schüler können an Lungenschwindsucht leiden oder mit der Beschuhung den Auswurf Tuberkuloser eintragen: solcherlei trocknet dann auf dem Fufsboden ein.

Der Masse nach ist die Hauptquelle des Staubes wohl meist der eingetragene Strafsenschmutz mit allen seinen Beimischungen, wie z. B. tierischem Mist, während der eingewehte Staub gewöhnlich die geringere Menge liefern wird. Alles das wird von vielen Füfsen fein verrieben und gibt derart ein sehr leicht bewegliches Material.

c) Auch die Ventilation kann neben der Verbesserung ungünstig auf die Luftqualität mit einwirken. Wird im Winter geheizt und ist dabei eine Ventilation eingerichtet, so, dafs gröfsere Luftmengen von aufsen eingeführt und an dem Heizkörper erwärmt werden, so wird die kalte Aufsenluft, wenn erwärmt, eine weit gröfsere Aufnahmefähigkeit für Wasserdampf haben und ihn nehmen, wo sie ihn findet, also auch aus den zarten Schleimhäuten der Atmungswege. Wir kommen auf diesen Punkt noch zurück.

Eine Verschlechterung durch die Ventilation ist so möglich, dafs die zugeführte Luft an einer ungünstigen Stelle entnommen wird; dies geschieht, wenn die Entnahmestelle der Zuluft in einem dumpfigen »Licht«-Hof, nahe der Bodenoberfläche einer staubenden Strafse, nahe einer Kelleröffnung, vor welcher zuweilen Kohle abgeladen wird u. s. f. sich befindet.

d) Durch die Heizung kann die Luft verschlechtert werden, wenn der organische Anteil des Luftstaubes mit zu hoch erhitzten Heizflächen in Berührung kommt (bezw. diese Flächen nicht rein abgewischt sind); hierdurch wird jener Anteil des Staubes geröstet und es entstehen luftverderbende Destillationsprodukte. Ferner kann die Luftgüte durch Heizung leiden, wenn der Heizkörper bei schlechtem »Zug« infolge von Undichtigkeiten Verbrennungsprodukte ins Zimmer austreten läfst oder Rauchrückstöfse vorkommen.

Über die Temperatur werden wir noch zu sprechen haben: Kurz bemerkt sei vorläufig, dafs Überheizung sehr vom Übel ist.

3. Größe und alter Mafsstab der chemischen Luftveränderung. Leider ist es bis jetzt nicht gelungen, die so leicht zerfallenden organischen Substanzen quantitativ zu bestimmen, welche ganz besonders den widerlichen, in allen Poren der Umschliefsungen usw. des Schulzimmers so zähe haftenden bezeichnenden Geruch der Schulluft hervorrufen; annehmend, dafs mit der Anhäufung dieser Produkte die Menge der abgeschiedenen Kohlensäure wächst, hat v. Pettenkofer umgekehrt die im Zimmer vorhandene Menge dieses Gases als Mafsstab für die chemische Veränderung der Luft gewählt, soweit nicht andere Erzeugungsmittel für Kohlensäure tätig sind (künstliche Leuchtmittel usw.).

Als obere Grenze der zulässigen Luftverschlechterung pflegte nach v. Pettenkofer 1 $^0/_{00}$ Kohlensäure angenommen zu werden, eine Grenzbestimmung, welche der Kritik auch dann nicht stand zu halten vermöchte, wenn man die fraglichen Zerfallprodukte als schädliche gelten lassen wollte; erwähnt sei hier folgendes: die Untersuchung der Luft in Schulzimmern hat aber ergeben, dafs das Pettenkofersche Maximum gewöhnlich weit überschritten wird, ja es wird nicht selten die Luft schon zu Beginn des Unterrichts bis zu jenem Maximum verdorben sein, indem sich die Schüler vor Beginn des Unterrichtes im Zimmer aufhalten.

Wie grofs die durch den Kohlensäuregehalt als Mafsstab bestimmte Luftveränderung im Schulzimmer ist, haben zahlreiche Untersuchungen längst dargetan. (Alexander-Katz, Breiting, Erismann, Gillert, Hesse, Rietschel, Markl u. a.) Eine Versuchsreihe von F. W. und W. Hesse in einem Zimmer ohne künstliche Ventilation sei als instruktives Beispiel angeführt:

Stunde und Minuten:	6^h20	6^h30	6^h40
das bezügl. Kohlensäure $^0/_{00}$:	0,3	1,0	1,5

6^h50	7^h	7^h10	7^h20	*7^h30	7^h40	7^h50
1,7	2,2	2,6	3,0	*2,8	2,9	3,7

8^h	*8^h10	8^h20	8^h30	8^h40
3,8	*3,6	3,7	4,2	4,1

d. h.: Zu Beginn des Unterrichtes, 6^h30, ist die als Maximum angenommene Ziffer bereits erreicht; * bedeutet Austreten von Schülern — eine kleine Lufterneuerung. Es handelt sich hierbei um die Zeit von 6^h20 — 8^h40, d. h. nur zwei Stunden. Bei ähnlichen Untersuchungen wurden aber auch Zahlen wie 9,36, 9,65, 9,75, 10,9, 11,7 und 14,8 $^0/_{00}$ statt des angenommenen Maximums von 1 $^0/_{00}$ gefunden.

4. Wärmestauung und ihre Schädlichkeit. Wir haben die chemische Luftveränderung deshalb früher besprochen, weil wir uns im folgenden darauf beziehen müssen. Bekanntlich erzeugt der menschliche Körper beständig Wärme und weist einen physiologischen Wärmegrad des Blutes auf, der so konstant ist, dafs ein Überschreiten um ein geringes Mafs zu den Symptomen von Erkrankungen zählt. Befindet er sich nun als warmer feuchter

Körper in einer weniger warmen, nicht dampfgesättigten Umgebung, so gibt er beständig Eigenwärme durch Leitung, Verdunstung und Strahlung an diese Umgebung ab und reguliert so seine eigene Temperatur. Die jeweilige physiologische Normale dieser Arten von Wärmeabgabe kann dadurch beeinträchtigt werden, daſs zu hohe Temperaturen, zu groſser Wasserdampfreichtum besonders unbewegter körpernaher Luft, eine zu groſse Zahl ebenso der Wärmeabgabe bedürftiger Körper im selben Raume vorhanden sind (Verhältnisse stark und durch längere Zeit besetzter Schulzimmer).

Derlei wurde von einzelnen Autoren schon früher mehr oder weniger entschieden bemerkt, in dem Sinne, das Auftreten gewisser Symptome (Benommenheit, Kopfschmerzen, Übelkeit, selbst Ohnmachtsanfälle) an Menschen, welche sich in überfüllten Räumen aufhalten, zu erklären, doch galt ehedem in den Kreisen der Hygieniker fast allgemein als ursächliches Moment die oben besprochene chemische Veränderung der Luft und hatte man daher auch für diese nach einer zulässigen oberen Grenze gesucht. Ferner wurde die Lehre aufgestellt und vertreten, daſs die Ausatmungsstoffe der Lunge auch solche Substanzen (»Anthropotoxine«) enthalten, deren Einatmung giftige Wirkungen habe, für welche Lehre indes ein Beweis nicht erbracht werden konnte.

In neuerer Zeit auf Veranlassung Flügges im hygienischen Universitätsinstitute dieses Forschers, in Breslau gemachte Versuche haben überaus lehrreiche Resultate zur Frage der Ursachen des Auftretens obenerwähnter Symptome gegeben. Es wurden Versuchspersonen, absichtlich u. a. auch erfahrungsgemäſs in der fraglichen Richtung sehr empfindliche, kranke (an Bronchitis leidende, Emphysematiker, mit verschiedenen Herzleiden behaftete usw.) je in einem 3 m^3 fassenden gläsernen Versuchskasten beobachtet, wo der Gehalt der Luft an Kohlensäure durch Atmung und Ausdunstungsprodukte bis auf 10—16 ‰ stieg; mittels Regulierung von auſsen konnte dem Kasten Wärme zugeführt, der Dampfgehalt der Innenluft verändert, die Binnenluft bewegt werden. Besonders Paul, ferner Ercklentz, welche die Versuche machten, verzeichneten und konstatierten subjektives Befinden sowie verschiedenartige objektive Befunde, weiter wurden Beobachtungen über physische und psychische Leistungsfähigkeit gemacht. Die Versuche der zunächst zu besprechenden Art währten meist 3—4 Stunden. Trotz des protrahierten Aufenthaltes in einer Luft, welche auſserordentlich viel mehr Kohlensäure enthielt, als im Schulzimmer angetroffen zu werden pflegt, traten die oben erwähnten Symptome nicht auf und auch die Untersuchungen mit Ergographen, Ästhesiometer, Ermüdungsmessungen mittels Rechen- und Kombinationsaufgaben, Puls- und Blutdruckmessungen, Bestimmungen der Atemfrequenz führten zu negativen Resultaten — solange die Temperatur und Luftfeuchtigkeit nicht zu hoch waren, d. h. meist unter, z. T. weit unter 20°, bezw. 47—72% relativer Feuchtigkeit. Wiederholt wurden auſser diesen Laboratoriumsversuchen auch solche in Schulen gemacht, indem die 50—60 Kinder einer Klasse 2—3 Stunden ohne Pause im Schulzimmer blieben, wobei die Ventilation abgestellt war; trotz der sich einstellenden Anreicherung der Luft mit Kohlensäure blieben unangenehme Symptome bei Lehrern und Schülern aus und auch Ermüdungsmessungen mit Rechenaufgaben zu Anfang und Ende des Versuchs ergaben keinen Ausschlag. Es wurde dafür gesorgt, daſs die Temperatur nicht über 19° und die relative Luftfeuchtigkeit nicht über 50% stieg.

Ganz andere Resultate ergaben Laboratoriumsversuche unter gleichen Umständen wie oben, aber anderen Temperatur- und Feuchtigkeitsverhältnissen, meist über 20° bis rund 30° und 47—92% Feuchtigkeit in passenden Kombinationen; diese Versuche währten zum Teil nur Bruchteile einer Stunde, wobei der Kohlensäuregehalt meist 13 ‰ überhaupt nicht überschritt und bei (regelmäſsig beobachtetem) Eintreten der Symptome von Übelbefinden (Kopfdruck, Benommenheit, bei längeren Versuchen auch leichtes Schwindelgefühl und Übelkeitsanfall) nur ein geringer war, da die Wärmestauungssymptome schon nach 10—30 Min. eintraten. Wurde die veränderte (kohlensäure- und wasserdampfreichgewordene) Kastenluft künstlich in Zirkulation gesetzt, so schwanden die Symptome fast

momentan. — Steigen der Hauttemperatur (Messstelle die Stirne) und der Hautfeuchtigkeit zeigten, dafs die normalen Wege der Wärmeabgabe nicht ausreichten, dafs also dieser Umstand die öfter erwähnten Symptome veranlafst. Wurde der Körper im Kasten unter den ungünstigen Entwärmungsverhältnissen belassen und Aufsenluft vom Wärme- und Feuchtigkeitsgrad der Kastenluft eingeatmet, so stellten sich die Wärmestauungssymptome ein, wurde (mit verstopften Nasenlöchern) die übelriechende Kastenluft eingeatmet, während sich der Körper aufsen befand, so traten die Symptome nicht auf, wohl aber, wenn sich die Versuchsperson in das Kasteninnere begab.

Daraus folgt u. a., dafs in der Schule die Pausenlüftung mindestens deshalb von Wichtigkeit ist, weil Temperatur und Feuchtigkeitsgehalt der Binnenluft sinken und dafs schon blofse Zirkulation der Zimmerluft vorteilhaft ist.

Auch 4 anämische, im Wachstum zurückgebliebene Kinder mit Anzeichen von Skrophulose wurden im Kasten untersucht; auf sie hatte zwar die chemische Luftveränderung keine merkliche nachteilige Wirkung, aber die Störungen durch Wärmestauung traten bei ihnen auch weniger hervor als bei den Erwachsenen; vielleicht ist die geringere Wärmeproduktion oder das gröfsere Wärmebedürfnis dieser anämischen Kinder, deren es leider in manchen Schulen nicht wenige gibt, der Grund gewesen.

Durch die Forschungen der Flüggeschen Schule ist dargetan, dafs Wärmestauung akute schädliche Wirkung zur Folge hat; die Schule mufs für dementsprechend richtige Luftbeschaffenheit nach Möglichkeit Sorge tragen.

Es möchte aber schwerlich jemand behaupten wollen, dafs immer wiederholtes und langandauerndes Einatmen der gasigen Auswurfsstoffe von Lunge und Haut, sowie eventueller Zerfallprodukte des Schweifses usw. gleichgültig sei. Über die Wirkungen kann naturgemäfs ein abschliefsendes Urteil durch Versuche nicht erreicht werden. An einem gut genährten Kinde wird sich durch eintägiges minderwertiges Nähren möglicherweise weder eine Änderung des subjektiven Befindens, noch objektiv eine entwicklungs- und widerstandshemmende Wirkung nachweisen lassen und doch sind wir alle überzeugt, dafs durch Jahre fortgesetzte Unterernährung von gewaltiger Bedeutung ist. Weitere Analoga liefsen sich leicht konstruieren, doch sind Beispiele angesichts der Bedeutung des Prinzips der Summierung kleinster Kräfte überflüssig. Wenn jemand einwenden wollte, dafs Haustiere, in engem Stall lebenslänglich die gasigen Auswurfsprodukte ihrer Rasse einatmend gut gedeihen und ähnliches mehr, so ist es doch erlaubt, ohne Sophisterei zu bemerken, dafs dieselben Tiere höchstwahrscheinlich caeteris paribus in freier Luft gesünder und resistenter blieben, wenn sie auch weniger Fett ansetzten. Es wäre übrigens nicht undenkbar, dafs auch unter solchen Stallverhältnissen Wärmestauung als bisher nicht beachtetes schädliches Moment auftritt usw.

Wir wollen nicht die Frage einer veränderten Diffusionswirkung bei Einatmen mit Kohlensäure angereicherter Einatmungsluft stellen, auch nicht Lehmanns beachtenswerten Nachweis, dafs im geschlossenen Raume der ruhig Sitzende in ruhiger Luft einen beträchtlichen Teil der eigenen Exspirationsluft wieder einnimmt übertreibend betonen, sondern haben obigen Exkurs nur aus dem Grunde gemacht, damit die Schule aus den für sie so wertvollen neuen Forschungsergebnissen nicht auch den Schlufs ziehen zu sollen meine, dafs bezüglich der Luft der Klassen alles getan sei, wenn für angemessene Temperatur und Feuchtigkeit gesorgt ist.

Zu geringe Luftfeuchtigkeit (infolge der Ventilationsheizung) wird von jenen Personen empfunden, welche in solchen Räumen anhaltend laut zu sprechen haben, d. h. in unserem Falle den Lehrern. Geht einerseits aus den Nachweisen von Paul hervor, dafs zu grofse Luftfeuchtigkeit im geschlossenen Raume schädlich ist, so ist auch zu beachten, dafs bei zu trockener Luft und Ventilationsheizung eine erhöhte Wasserdampfproduktion eintritt, welche zur Folge haben könnte, dafs trotz verhältnismäfsig hoher Temperatur der Luft die Erwärmung als nicht ausreichend empfunden wird.

5. Feste und festweiche Körper. Die Zahl der organischen Keime, welche in der Schulluft angetroffen werden, ist sehr grofs; Hesse ermittelte in einem Schulzimmer vor dem Unterricht pro m^3 Luft

2000, während der Unterrichtsstunden 16500, nach Schlufs des Unterrichts 35000 Mikroorganismen; er fand im Mittel in Berliner Schulen 14990 Keime pro m³; damit stimmen die Ergebnisse von Ignatieff überein, welcher in Moskauer Schulen 16250, bezw. 14833 und 20625 im m³ feststellte; weit ungünstiger war das Ergebnis der Untersuchungen von Ruete und Enoch in einer Hamburger Schule: im Mittel 268000, Minimum 1500, Maximum 3000000 Keime im m³ Luft. Carnelly fand in englischen Schulen mit reinlichen Kindern 63000, mit schmutzigen 159000 Mikroben im m³, Dove in einem englischen Schulzimmer bei Ruhe der Schüler 20000—48000 Keime, bei Bewegung (Austreten) 46000—250000 pro m³. Die gröfste Menge Mikroorganismen konstatierte Carace in Capua, ganz besonders in dem Kindergarten, der ebenerdig nach einer staubigen Strafse zu lag. Von den Schulmonaten (Oktober bis Juni) wies der Juni den günstigsten Einflufs auf die Entwicklung der Bakterienflora auf.

In einem Gramm Schulstaub betrug die Zahl der Keime, nach Untersuchungen von unserem Kollegen Meyrich in einer Leipziger Schule, bescheiden geschätzt 1000000, so dafs die Zahl der Keime, welche die Kinder durchschnittlich täglich mit 60—70 g Staub in ein Schulzimmer einbrachten, 60 bis 70 Millionen ausmachte.

Ignatieff schätzt die Zahl der von einem Internatsschüler täglich eingeatmeten Mikroorganismen auf 34080 bis 119080 usw.

Die Zahl der Keime in der Luft ist wie natürlich die geringste, wenn sich der feinste Staub gelegt hat, sie ist überhaupt in alten schmutzigen Schulhäusern gröfser als in neuen reinen und in oberen Klassen kleiner als in unteren, wohl infolge der gröfseren Reinlichkeit und im allgemeinen geringeren Schülerzahl der oberen Klassen, sie schwankt aber auch je nach Umständen wie Temperatur, Feuchtigkeit, Strafsenenge. Die Zahl der Keime nimmt im Verlauf des Unterrichtes zu und erreicht ihr Maximum, wenn Staub aufgewirbelt wird. Nach Ruete und Enoch ist der Bakteriengehalt der Schulräume jedenfalls viel gröfser als der anderer, von Menschen nicht so stark benutzter Räume.

Vergleichsweise sei bemerkt, dafs in der Aufsenluft der Städte im Mittel etwa 500—1000 Keime auf das m³ kommen, dafs auf hohen Bergen erst mehrere Kubikmeter einen Keim finden lassen und dafs die Luft auf offenem Meere keimfrei ist.....

Neben dieser Veränderung ist noch der Staub aus abgestorbenem organischen Material und der unorganische vorhanden. Meyrich fand bei wöchentlich zweimaligem feuchten Kehren (Sägespäne) und strenger Disziplin hinsichtlich des Abputzens der Beschuhung durch die Schulbesucher von Kehrtag zu Kehrtag pro Klasse (Leipzig) 191 g Kehricht, wenn grofse Trockenheit der Witterung herrschte, bei Nafswerden der Strafsen (Regen) aber 327 g Staub; etwa die Hälfte davon kommt auf unorganische Stoffe.

Es ist aufser Frage, dafs die Widerstandsfähigkeit gegen sonstige schädliche Einflüsse bei Kindern herabgesetzt ist, welche sich in Räumen mit ungünstigen Luftverhältnissen aufhalten müssen. Das geht ja u. a. aus den früher mitgeteilten Versuchen im Flüggeschen Institut zweifellos hervor. Schmid-Monnard hat bez. der Schule in einer wertvollen Arbeit u. a. mitgeteilt, dafs in einem Jahre unter 100 Kindern akut erkrankten:

in schlecht gelüfteten Schulen 64,
in neuen Schulhäusern 45.

Der Staub ist insofern besonders schädlich, weil er aus Fremdkörpern besteht, welche in die Atmungsorgane gelangen und von dort wieder herausgeschafft werden sollen, wozu die Leistungsfähigkeit der hierzu bestimmten natürlichen Einrichtungen unter gewissen Umständen nicht mehr ausreicht, ferner weil die zarte Bindehaut des Auges und die zarten Schleimhäute der Luftwege von ihm gereizt werden und zwar um so mehr, je scharfkantiger und spitzeckiger er ist, endlich die winzigste unsichtbare Verletzung dieser Häute, Infektionskeimen den Eintrittsweg in den Körper öffnet. Daher sind bei Lehrern Rachen-, Kehlkopf- und Luftröhrenkatarrhe häufig, bei Schülern Bindehautentzündungen der Augen zuweilen aus diesem Grunde vorhanden. Wir können auch auf die Darstellung verweisen, welche dieser Gegenstand im vorliegenden Werke (s. Augenkrankheiten) gefunden hat.

Ganz besonders sei noch auf die Räume für Singen, Turnen und Handfertigkeits-

unterricht hingewiesen, wo infolge der besonderen Art des Unterrichts eine gesteigerte Atmungstätigkeit stattfindet, dabei tiefes Einatmen mit offenem Munde eine grofse Rolle, spielt, Staub ohne teilweise in den Nasengängen zurückgehalten zu werden, in die fernsten Verästelungen der Atmungswege eindringt und dort Reizzustände hervorruft, Tuberkelkeime z. B. in die am meisten gefährdeten unter Schulverhältnissen oft wenig ventilierten Teile der Lungen, die Lungenspitzen, leichter gelangen können.

Die weitaus allergröfste Menge der Keime der Schulluft ist allerdings nicht infektiöser Natur, doch bleiben selbstverständlich solche dem Schulstaube nicht fern; es können z. B. durch das Vorkommen einer infektiösen Bindehauterkrankung bei einem Schüler bei Haften an den aus dem Elternhause mitgebrachten Kleidern, durch Aufnahme des Auswurfes Schwindsüchtiger mit der Schuhsohle seitens so zahlreicher Besucher sehr leicht virulente Keime ins Schulhaus eingebracht und ansteckende Krankheiten durch den eingewehten oder eingetragenen Zimmerstaub vermittelt werden. Keime, welche Krankheiten erregen können, sind im Schulstaube auch schon gefunden worden.

Der Nachweis der grofsen Gesundheitsschädlichkeit des Einatmens von Staub ist durch zahlreiche Untersuchungen namentlich in verschiedenartigen Werkstätten mehr als zur Genüge erbracht.

Die stark sauer reagierenden Destillationsprodukte, welche bei Röstung der organischen Anteile des Staubes an überhitzten Heizkörperflächen entstehen, genügen schon in sehr geringer Menge, um auch das Gefühl der Trockenheit in den Atmungsorganen und noch andere Zustände des Unbehagens, wie Kratzen im Halse usw., erzeugen.

6. Mittel, die Verschlechterung hintanzuhalten. a) Bei der Neuanlage des Schulhauses. Schon die Wahl des Bauplatzes wird hier von Belang sein: Vermeidung der Nähe staubender Strafsen und luftverderbender Betriebe wie Leimsiedereien, Kautschukfabriken usw., Fundierung wenn irgend möglich auf reinem Boden, d. h. z. B. nicht auf Stellen, wo früher Kehricht und alter Bauschutt abgelagert wurde.

Bei der Anlage wird darauf Bedacht zu nehmen sein, dafs das Haus, wenn nötig, gegen den Untergrund entsprechend isoliert werde, die Füllung der Zwischendecken den hygienischen Forderungen entspreche (reiner, trockener Sand u. s. f.), die Decken der Zimmer undurchlässig für Luft hergestellt werden, die Fufsböden nicht splittern, dicht schliefsen und gut zu reinigen sind. Die Abtritte sollen derart liegen und so konstruiert sein und die Abtrittsräume derart abgeschlossen werden, dafs Abtrittsflüssigkeiten nicht in den Boden oder das Mauerwerk sickern und Abtrittsgase nicht in Gänge bezw. Zimmer gelangen, also u. a. durch Anlage der Abtritte in turmförmigen, durch luftige Gangstücke mit dem Hause verbundenen Anbauten, gute Wasserklosette, Vorräume bei den Abtritten, selbstzufallende Türen, Abtritte im Hofe usw. (Vergl. auch bei »Ventilation.«) Die Bauarbeiter sollen sich von Anfang an eigens angelegter provisorischer Abtritte (z. B. dichter Tonnen) bedienen. Eine Pflasterung, Teerung usw. des Schulhofes würde auch die Möglichkeit des Eintragens von Staub vermindern. Das Anbringen vorspringender und vertiefter Ornamente auf Gängen u. s. f., derartiger Stiegengitter, ist zu vermeiden, da es Ablagerungsplätze für Staub schafft, zu deren Reinhaltung die Dienerschaft in der Schule fehlt; hat man zu solchen Verschönerungen neben dem Notwendigen Geld, so ziehe man gemalte Verzierungen vor. — Von beträchtlichem Werte, nicht allein in Bezug auf Luftgüte ist die Einrichtung von Kleiderablagen aufserhalb der Schulzimmer, um die Ausdünstung verschwitzter oder regenfeuchter schmutziger Kleidungsstücke und derart weitere ausgiebige Ursachen zur Provokation von Wärmestauung im Schulzimmer zu vermeiden, ferner die Anlage von Brausebädern; die Folge dieser ist nicht nur Reinlichkeit des Körpers, sondern auch erfahrungsgemäfs öfterer Wechsel der Leibwäsche.

Von Wichtigkeit ist ferner, dafs die Stellen an denen die luftzuführenden Ventilationskanäle aufsen beginnen, möglichst günstig gewählt werden, z. B. in einem luftigen, reinlichen, besonnten Hofe oder Garten.

Die Art der Schulbänke, Schulschränke,

Öfen ist nicht ohne Belang: je leichter unter den Möbeln auszukehren ist, je ebener die Oberflächen sind, desto weniger wird die Reinigung erschwert. Es gibt Schulbänke, welche wenig Berührungspunkte mit dem Fufsboden haben; ferner hat man verschiedene auf verschiedene Arten umlegbar eingerichtet; das einfachste ist, je eine ganze Reihe zweisitziger Bänke mittels Rollen (nicht zu schmale oder scharfrandige!) beweglich zu machen; man koppelt entweder je 2 in der Reihe hintereinanderfolgende Bänke so zusammen, dafs man mittels eines kurzen Rollenträgers die aneinander stofsenden Enden der Bankschwellen verbindet, oder man stellt jede ganze Reihe hintereinander folgender zweisitziger Bänke so auf ∩-förmige Schienen, dafs die Bankschwellen aller Bänke der ganzen Reihe je auf einem solchen ∩-Eisen stehen, innerhalb welche die Rollenachsen, parallel dem Eisenstrang, festgehalten sind usw. Derart kann man bei der Reinigung je eine ganze Längereihe von zweisitzigen Bänken mit einem Ruck seitlich verschieben, wie eine Bettlade. Die Idee stammt von unserem Kollegen Erziehungssekretär Dr. Zollinger in Zürich her, ist wohlbewährt und gewinnt in verschiedenen Modifikationen zusehens an praktischer Anwendung da sie schneller als die Umlegung den Fufsboden freizulegen gestattet und überdies vollständig, die Kontrolle der geschehenen Reinigung dem Rektor erleichtert usw. Schränke sollten im Schulzimmer entweder in die Wand versenkt sein und jedenfalls nicht höher als so hoch angelegt werden, dafs der Erwachsene, auf einem Stuhle stehend, sie bequem abwischen kann.

Leider ist in alten Schulhäusern vieles diesbezügliche schon verfehlt angelegt und solche Fehler sind später meist nur mit beträchtlichen Kosten oder gar nicht mehr zu verbessern.

Vorteilhaft wäre es bezüglich der Luftgüte, wenn dem Schüler ein möglichst grofser Luftraum zufiele, d. h. wenig Sitze im Zimmer vorgesehen würden — auch für die Hygiene des Lehrers höchst belangreich, aber besonders in den mittel- und südeuropäischen Ländern vielfach nur ein frommer Wunsch, da die Kostenfrage stark ins Gewicht fällt.

b) Beim Betriebe. Um das Eintragen des Staubes ins Schulzimmer zu verhüten, ist ganz besonders darauf zu achten, dafs die Schulkinder ihr Schuhwerk gleich beim Eintritte ins Haus gründlich vom Strafsenschmutz reinigen; hierzu empfehlen sich die bekannten linealförmigen, auf die lange Kante gestellten Eisenstreifen in entsprechender Länge bezw. Zahl deshalb, weil auch der einspringende Teil der Schuhsohle daran gehörig abgekratzt werden kann, überdies zur Beseitigung der letzten gröberen Schmutzreste und des seitlich am Schuh haftenden Schmutzes Kokosmatten mit genügender Fläche, in Dorfschulen event. Strohbündel, sowie eine strenge Gewöhnung an den gründlichen zweckbewufsten Gebrauch dieser Vorrichtungen. Vollkommen kann der Strafsenschmutz derart allerdings nie abgeputzt werden. Bei Vorhandensein von Kleiderablagen wäre Schuhwechsel öfter durchführbar und sehr zu empfehlen.

Ein zweiter wichtiger Punkt ist die Erhaltung der Fufsbodenoberfläche in möglichst wenig porösem, ebenem, dicht schliefsenden Zustande: Anstrich mit dem sehr zu empfehlenden Stauböl, wenn nötig Abhobeln, Dichten der entstehenden Fugen (Ausspänen, Verkitten). Die Fufsböden der Schulzimmer sollten, wo sie nicht schon derart angelegt sind, unbedingt noch nachträglich aus hartem Holz (Brettelboden, Riemen) oder einem der neuen Ersatzmittel für Holz (Xylolith u. s. f.) hergestellt werden; ein schlechter Fufsboden macht die Bemühungen um seine Reinhaltung bezw. tunliche Staubfreiheit der Zimmerluft von vornherein zu nichte. Zu empfehlen ist auch mindestens einmal jährlich Desinfektion des Fufsbodens.

Sollen die veranlassenden Momente der Wärmestauung und Anhäufung von Eckelstoffen möglichst vermieden werden, so wird man, wenn es die räumlichen Verhältnisse des Hauses irgend erlauben, unbedingt einen vermeidlichen Aufenthalt der Schülerschaft im Lehrzimmer vor dem Unterrichte verbieten. Sie sollen ihre Schulsachen ablegen, das für die erste Lehrstunde Nötige herausnehmen und dann sofort das Zimmer verlassen, um sich solange anderswo aufzuhalten, bis das Glockenzeichen gegeben wird. Ebenso

sollen sie die Pausen nicht im Schulzimmer verbringen.

Die eben genannten Forderungen müssen auch hinsichtlich des Staubes gestellt werden, der nicht aufgewirbelt werden soll, weshalb jedes überflüssige Herumgehen der Schüler im Zimmer, ganz besonders aber lebhafteres Herumtreiben zahlreicher Schüler strenge zu vermeiden ist, also z. B. ein Stürmen der Räume zu Beginn des Unterrichts. Übrigens sprechen auch pädagogische Gründe dafür, daſs die Schüler vor Beginn des Unterrichts und in den Pausen das Zimmer verlassen: sie sind auf einem gemeinschaftlichen Sammelplatz (Gang usw.) leichter zu überwachen und — können nicht einmal Aufgaben abschreiben. Das Lernen der Schüler im Schulzimmer vor Beginn des Unterrichts und in den Pausen bedeutet nebenbei gesagt für die zu Hause Fleiſsigen eine Verlängerung der Arbeitszeit und bezüglich der Pausen für alle eine ganz unrichtige Verwendung solcher. Es ist im Interesse der Gesundheit anzustreben, daſs die Sitzzeit möglichst eingeschränkt und die Pause möglichst zur Bewegung, zu ungezwungenem Herumwandeln, benutzt werde.

Es empfiehlt sich ferner die Wandtafel nach Gebrauch beim Unterrichte immer zuerst naſs abzuwischen und dann erst trocken um das Austreten von Kreidestaub in die Luft tunlichst zu verhüten.

Ein Spucknapf soll in jedem Schulzimmer sein und die Kinder sollten nicht auf den Boden oder ins Taschentuch auswerfen. Da trockene pulverige Füllung leicht verschüttet und dann der Auswurf verrieben und verstäubt wird, so empfiehlt sich die Benutzung von schweren niedrigen Töpfen aus Steingut, oder Wandspucknäpfen, welche etwa zentimeterhoch mit Wasser gefüllt werden, das täglich zu wechseln ist. — Für Kinder, welche bei Husten oft auswerfen müssen, empfiehlt sich die Anschaffung einiger Exemplare von Spuckfläschchen durch die Schule und leihweise Überlassung an die betr. Kinder während des Unterrichtes oder das Anbringen kleiner Häkchen an der Seitenwange einiger Schulbänke sowie Bereithalten einiger Hängenäpfchen; man setze die Kinder, welche oft auswerfen müssen für jene Zeit auf die genannten Plätze.

Eine Belehrung der Schüler über die fraglichen Punkte, d. h. Aufklärung statt bloſser Forderung wird nur nützen können. Hierher gehört auch Einwirkung hinsichtlich der Reinlichkeit des Körpers und der Kleidung, Pflege des Gebisses mit Rücksicht auf Schulluft. Ich habe zu diesem Zwecke Verse abgefaſst, welche den modernen hygienischen Anschauungen entsprechen.*)

Um die Entstehung der früher angedeuteten Staubröstung zu vermeiden, sind die Heizflächen der Heizkörper staubfrei zu halten und ist Überhitzung derselben zu vermeiden (nicht zu kleine Heizflächen); jene Destillationsprodukte entstehen schon bei einer Temperatur der Heizflächen von ca. 150° C. Aus diesem Grunde wäre es auch zu empfehlen, bei Bestellung der Öfen für Schulen unter übrigens gleichen Umständen jene auszuwählen, welche eine möglichst glatte Oberfläche (keine schwer abzuwischenden staubfangenden Ornamente) besitzen. Die Ofenfabriken würden gut tun derartige Muster auch zu erzeugen.

Mit Rücksicht darauf, was über die Trockenkeit der Luft bei Ventilationsheizungen gesagt wurde, empfiehlt es sich, in diesem Falle bei strenger Auſsenkälte Feuchtigkeit zuzuführen, jedoch nie mehr als soviel, daſs eine mittlere relative Feuchtigkeit (ca. 50 %) im Zimmer nicht überschritten wird. Davor, die Wasserdampfzufuhr zu weit zu treiben, wird man sich zur Vermeidung von Wärmestauungen bei Schülern und Lehrer hüten müssen; der letztere ist insofern günstiger gestellt, als er sich im Zimmer bewegen kann. Die künstliche Befeuchtung der Luft wird erlangt durch Aufstellung mit Wasser gefüllter Gefäſse auf den Öfen bezw. in jenen Räumen der Zentralheizanlage wo die kalte Auſsenluft erwärmt wird oder erwärmt durchstreicht. Solche Gefäſse sind öfter bei der Anlage der Heizung vorgesehen — stehen aber leer. Es gibt auch feinere Einrichtungen für derartige Zwecke. — Ein zur Bestimmung des Feuchtigkeitsgehaltes und auch im physikalischen Unterricht gut brauchbares Instrument ist das »Polymeter«

*) L. Burgerstein, Merkverse zur Gesundheitspflege mit erläuterndem Text für Schulräume und Kinderzimmer. 2. Aufl. Wien 1907, k. k. Schulbücherverlag.

von W. Lambrecht in Göttingen (Preis 20 M., zeitweise Neujustierung). —

Wie wir sahen, ist der bezügliche Übelstand nur eine (vermeidliche) Folge der (notwendigen) Ventilation in der Heizperiode; es wäre daher und ganz besonders bei grofsen Schülerzahlen verfehlt, in einem Zimmer ohne besondere Ventilationseinrichtungen die Luft künstlich zu befeuchten, da die vielen menschlichen Körper ohnehin eine beträchtliche Menge Feuchtigkeit durch Lungenatmung und Hautausdünstung abgeben.

Von behördlichen Anordnungen hat u. W. nur das norwegische Zirkular von 1886 eine bestimmte Forderung gestellt; es ist auch begreiflich, dafs dies speziell dort, wo durch eine lange Zeit des Jahres niedrige Aufsentemperaturen herrschen, geschehen ist.

Leider liefert Leuchtgas aufser viel Wärme auch viel Wasser: 1 m Leuchtgas erzeugt beim Verbrennen u. a. etwa 1 l Wasser. Daher mag (Wärmestauung) das wohl von manchem Lehrer schon an sich und den Schülern bei Gasbeleuchtung beobachtete Unlustgefühl usw. sich erklären.

7. Die Mittel zur Verbesserung der Schulluft. (Vergl. den Art. »Ventilation«.) Diese sind: Lüftung und Reinlichkeit. Verbesserung einerseits und Verhinderung der Verschlechterung andrerseits lassen sich natürlich nicht scharf trennen.

Es möchte zu weit führen, auf die verschiedenen künstlichen Einrichtungen der Ventilation derart einzugehen, dafs ihre Vorteile, Nachteile und Handhabungen im einzelnen nutzbringend beschrieben würden; wo solche Einrichtungen vorhanden sind, ist zu wünschen, dafs von ihnen der bestmögliche Gebrauch gemacht wird, was vor allem dadurch befördert werden soll, dafs die Bedienungsmannschaft und jene, welche diese Mannschaft zu kontrollieren haben, mit der Einrichtung vertraut und nicht mit Arbeit aller Art überlastet sind; die notwendigen Leistungen würden dadurch erleichtert, wenn an jeder Schule mit künstlicher Ventilation eine kurze, klare illustrierte Beschreibung der Einrichtung und ihrer Benutzung unter Glas und Rahmen angebracht wäre. Solches läfst sich, wo es noch nicht geschehen ist, meist noch machen, wenn man sich an das Bauamt oder an die Firma wendet, welche die Herstellung besorgt haben.

Die künstlichen Ventilationseinrichtungen der Schulen sind leider in den weitaus allermeisten Schulen unzureichend; wirklich befriedigende sind blofs mit Kosten herzustellen bezw. zu unterhalten, welche vorläufig nur in seltenen Fällen bewilligt werden. (Maschinelle Ventilation bei nahe erreichbarer Kraftquelle öfter durchführbar.) Soviel darf bestimmt behauptet werden, dafs die gewöhnlichen Ventilationseinrichtungen der Schulen, wie sie, beruhend auf Temperatur- daher Druckunterschied zwischen der Aufsen- und Binnenluft in Verbindung mit Einzel- oder Zentralheizung allgemein heute eingerichtet zu werden pflegen, unzulänglich sind, um hygienisch einwandfreie Luftzustände zu erzielen. Diese Einrichtungen wirken bei strenger Kälte natürlich verhältnismäfsig am besten, sind hingegen in den Grenzzeiten der Heizperiode fast nutzlos. Dagegen gibt es ein sehr einfaches Mittel zu weitgehender Verbesserung, welches wir, wie wir es bereits in unserem Handbuch der Schulhygiene getan haben, nicht genug empfehlen können, das ist die Fensterlüftung; wenn hier überhaupt von besonderen »Kosten« die Rede sein kann, so lägen sie in einem sehr kleinen Mehrbedarf an Heizmaterial. Die Fensterlüftung ist gleichfalls ein vortreffliches Mittel um der Wärmestauung vorbeugen zu helfen.

Schon Zirkulation der vorhandenen Zimmerluft (d. h. ohne Ventilation) hilft zur Entwärmung des Körpers mit, da die körpernächste, stärker erwärmte, wasserreichere Luft derart durch eine günstigere ersetzt wird; damit soll aber keineswegs gesagt sein, dafs Zirkulation im stande wäre die Ventilation zu ersetzen.

Die Schulzimmer sollen nicht nur im Sommer so viel wie möglich mit Hilfe der Fenster gelüftet werden, sondern es sind auch im Winter für entsprechend kurze Zeit sowohl vor dem Unterricht nach dem Anheizen, als nach dem Unterricht die Fenster zu öffnen, nicht zum mindesten aber in den Pausen und zwar in einer zwischen je zwei Unterrichtsstunden notwendigen Pause von 12—15 Minuten, welche von der Lehrstunde abzuziehen wäre. Wir müssen auch dann, wenn ein

Lehrgegenstand zwei aufeinanderfolgende Stunden einnimmt, diese Forderung als eine notwendige befürworten, falls man überhaupt zulässige hygienische Zustände erreichen will. Nebenbei bemerkt haben solche Pausen auch im Sommer (bei überhaupt offenen Fenstern und saugender oder pressender Luftbewegung aufsen) den grofsen Vorteil, dafs die Schüler die andauernde Sitzhaltung mit allen ihren kritischen Seiten zumal in Bänken ohne Distanzverwandlung für kurze Zeit durch etwas Bewegung unterbrechen könnten und hätte es schultechnische Schwierigkeiten, mit Rücksicht auf die Unbeständigkeit der Wärmeverhältnisse solche Pausen aus Lüftungsgründen nur für bestimmte Monate zu bewilligen. Die gröfsere Frische, welche bei Schülern und Lehrern vermutlich derart zu erzielen wäre, verdient auch betont zu werden.

Zu Beginn der — jedenfalls auch einzuhaltenden, nicht blofs vorzuschreibenden — Pausen haben alle Schüler das Zimmer zu verlassen, in Klassen in welchen dieses Geschäft Schülern bereits anvertraut werden kann, einzelne hierzu bestimmte, gleichzeitig sämtliche Fenster, soweit ihre einzelnen Stücke bequem geöffnet werden können, zu öffnen. Wie lange die Fenster mit Rücksicht auf die Aufsentemperatur geöffnet bleiben dürfen, ist aus der Erfahrung leicht zu beurteilen. Hier spricht eine Reihe örtlicher Verhältnisse mit; bei strengem Frost wird man sich mit 1—2 Minuten begnügen, bei 0° etwa 3—4 benützen u. s. f. Der Lehrer hat jedesmal die Dauer der Fensterlüftung anzugeben und, dort wo die Schuljugend noch keine Uhren hat, auch das Zeichen zum Schliefsen der Fenster. Am Ende der Pause, d. h. zu Beginn der neuen Lektion ist die Luft unvergleichlich in jedem Sinne besser und infolgedessen der Unterricht für alle Beteiligten gesünder, angenehmer, wahrscheinlich auch erfolgreicher. Das Verfahren ist um so günstiger, je gröfsere Stücke der Fenster bequem (eventuell mittelst Hebelvorrichtungen) von unten geöffnet werden können. Noch wirksamer wird der Vorgang, wenn die Räume der Schule erlauben, dafs die Schüler im Winter während der Pausen auch die Gänge verlassen, d. h. wenn man die Fenster und Türen der Schulzimmer und die Fenster der Gänge öffnen kann (s. Erholungsräume bei »Schulhof«). Man fürchte nicht, dafs das Zimmer zu kalt wird: die Luft braucht zu ihrer Erwärmung nur eine geringe Wärmemenge, die Heizung wirkt während des Restes der Pause fort; die Wände und Möbel sind warm und haben während der kurzen Lüftungsdauer nur sehr wenig Wärme verloren. An dem Warmsein der Umschliefsungen und Möbel ist viel gelegen: wenn jemand im Winter ein »unausgeheiztes« Gasthauszimmer bezieht und einheizen läfst, wird er auch dann noch das Gefühl der Kälte haben, wenn die Lufttemperatur schon beträchtlich gestiegen ist, da er zu viel Wärme an die noch kalten Umschliefsungen ausstrahlt, welche länger dauernde und gröfsere Wärmezufuhr brauchen um warm zu werden, dann aber auch Aufspeicherungsgebiete der Wärme für längere Zeit bilden. Mit Rücksicht darauf, dafs eine Anzahl von Schülern notwendig wandnahe Plätze einnehmen müssen, wären kalte Schulzimmerwände, welche für jene Schüler starke einseitige Wärmeverluste bedingen möchten, nicht gut zu heifsen.

Die Kälteempfindung wird sich im Schulzimmer um so weniger geltend machen, als die vielen warmen Körper Wärme gegeneinander ausstrahlen; es wird daher, selbst wenn in den ersten Minuten das Zimmer etwas »frisch« erscheint, dieses Gefühl rasch schwinden.

Dafs man mit um so kürzeren Lüftungszeiten ausreicht, je niedriger die Aufsentemperatur ist, hat unter Umständen einen doppelten Grund: Wo die gewöhnlichen oben bemerkten Ventilationseinrichtungen (»Ventilationsheizung«) bestehen, wirken sie, wie bereits angedeutet, im allgemeinen um so ausgiebiger, je niedriger die Aufsentemperatur ist; zweitens wird sich aber überall (d. h. ob künstliche Ventilation besteht oder nicht) der Luftaustausch zwischen aufsen und innen bei Fensterlüftung auch um so rascher vollziehen, je gröfser die Temperaturunterschiede (und die geöffneten Fensterflächen) sind, eine praktische und wertvolle Konsequenz einfacher physikalischer Gesetze; dies ist auch für die Sommerlüftung durch Fenster wohl zu beachten: bei gleicher Temperatur im Innern der Zimmer und aufsen kann es

geschehen (Windstille), dafs das Öffnen der Fenster im Sommer fast keinen Luftwechsel bringt. Welche fördernde Wirkung der Wind durch Pressen oder Saugen auf den Luftwechsel haben kann, bezw. hat, ist u. a. durch die Untersuchungen unseres Kollegen Gillert schön bewiesen worden. Auch diese Wirkung, so nützlich sie zeit- und stellenweise ist, reicht aber für den Schulbedarf nicht aus. Die angedeutete intensive zeitweilige Lüftung mit Hilfe der Fenster kann die Wirkung einer wirklich entsprechenden künstlichen Ventilationseinrichtung nicht voll ersetzen, ist aber mit Rücksicht auf die bestehenden derartigen Einrichtungen in Schulen ein notwendiger wertvoller Behelf.

Im Sommer wird es in der Mehrzahl der Schulen möglich sein, während der Pausen die Gebäude mit Luft auszufegen.

Während der Schulstunden empfiehlt es sich, nach Schlufs der Pausen jedesmal im Winter für ein paar Minuten die Gangfenster öffnen zu lassen, wenn die Schüler die Pausen dort verbringen.

Es sei gestattet, hier einen grundsätzlich wichtigen Punkt zu betonen. Zur Durchführung obiger Vorschläge wären gewisse bescheidene Konzessionen des Schulbetriebes an die Hygiene notwendig; es ist zu wünschen, dafs die Lehrer solcherlei durchführen oder, wo es aufserhalb ihrer Kraft liegt, einmütig bei den Schulbehörden vertreten — wenn sie nicht wollen, dafs der Ruf nach einer ärztlichen Beaufsichtigung der Schule statt Mithilfe volle Berechtigung behalte (S. Schularzt).

Die Lufttemperatur in Kopfhöhe des sitzenden Schülers sollte bei Heizung nicht 17—19° übersteigen, in Turnsälen (Bewegung) 13—15°. Überheizungen sind in Schulen nicht selten, Flügge hatte Gelegenheit in solchen täglich 23—26° zu beobachten. Wir vermuten allerdings, dafs die Thermometer aus einem Dutzend von Schulzimmern — häufig Dutzendware — in Wasser von jenen Temperaturen gebracht, untereinander um eine Reihe von Graden differieren würden. Keinesfalls darf das subjektive Wärmebedürfnis des Lehrers ausschlaggebend sein, welches stark schwanken kann (robuster junger Mann — anämischer Greis) und ist auch auf die Art der Schulbevölkerung (robuste abgehärtete Bauernjungen — unternährte anämische Stadtkinder in manchen Vierteln) Rücksicht nötig. Strenge Forderungen an den Heizer können freilich nur dort gestellt werden, wo er nicht überlastet ist.

Zur Luftveränderung durch Leuchtflammen möchten wir bemerken, dafs bei Neubauten über jede Flamme eine Abzugsöffnung an der Decke für die Verbrennungsprodukte vorgesehen werden könnte; die in den Abluftschlauch mündenden Abzugsrohre würden überdies dessen eigene Wirkung erhöhen (auch in alten Häusern öfter unschwer anzubringen).

Im Winter werden wohl die Schulzimmer beheizt; zu wünschen wäre aber auch, dafs an heifsen Sommertagen, wo es die örtlichen Verhältnisse erlauben, alle oder doch möglichst viele Fenster der Lehrzimmer und Gänge über Nacht geöffnet blieben, mindestens aber nach der grofsen Tageshitze bis zum Eintritt der Dunkelheit, um auch das zu erreichen, was kostenlos für Abkühlung des Hauses und derart Abkühlung zu warmer Luft geschehen kann. Das Experiment hat gezeigt, dafs man im mittleren Klima durch die derart erzielte nächtliche Abkühlung der festen umschliefsungen und Möbel tagsüber die Lufttemperatur um mindestens 7° herabdrücken kann und der Unterschied besonders an heifsen Tagen sehr auffallend wird.

Hinsichtlich der Wirkung, welche die Porosität der Mauern auf den Luftwechsel hat, möchten wir bemerken, dafs dieser Gewinn im Verhältnis zum Bedarf des Schulzimmers ein aufserordentlich bescheidener ist. Besser ist es, darauf zu verzichten und die Wände nach genügender Austrocknung der Mauer lieber mit einem hellen (nicht grellen) den Farbenton behaltenden waschbaren (Desinfektion, Reinlichkeit) Anstrich zu versehen, welcher den fensterfernen Sitzplätzen mehr zerstreutes Licht zuführt als die gewöhnlich beliebten Anstriche und welcher nicht staubt und gasige Ekelstoffe nicht absorbiert.

Um die Luftverschlechterung durch Abtritte hintanzuhalten ist strenge Disziplin und richtige Behandlung je nach der Sondereinrichtung nötig; so sind z. B. die Federn, welche das Selbstzufallen der Türen bewirken, wenn abgenützt, zu erneuern. Unter anderem sollen Pisseinrichtungen,

welche nicht mit Ölsyphon und geölten Wänden versehen sind, täglich mit Wasser und scharfem Besen abgerieben, die Fenster der Abtrittswände wo und wann es nötig und tunlich ist, wenigstens teilweise offen gehalten und die Kinder zum jedesmaligen Bedeckeln der Brillöcher angehalten werden, falls Wasserklosette nicht vorhanden sind.

Um bezüglich des Staubes Reinlichkeit zu erhalten, soll der trotz aller Vorsicht immer eingetragene bei der Reinigung möglichst wenig aufgewirbelt werden. Man wird also nackte Böden nicht trocken kehren, sondern mit angefeuchteten Stoffen, an welchen der Staub haftet, Sägespänen oder Torfmull. Bei Sägespänen wird etwa der gleiche Anteil Wasser, bei Torfmull 1 Gewichtteil Wasser auf 3 Gewichtteile Mull genommen. Ganz aufserordentlich günstiger ist die Behandlung mit Stauböl, welches das Auffliegen von Staub verhindert und die aus der Behandlung der Fufsböden mit Wasser notwendig sich ergebende Anreicherung der Zimmerluft mit Wasserdampf und sonstige kritische Seiten der Fufsbodenbewässerung nicht zur Folge hat. Die Möbel sollen wo möglich erst abgewischt werden, bis der beim Kehren dennoch in die Luft gelangende Staub sich wieder gelegt hat und nicht unmittelbar vor dem Unterricht; der feine Staub, also auch Mikroorganismen, darunter pathogene, sinkt sehr langsam: nach etwa $^1/_2$ Stunde ist der gröfste Teil zu Boden gefallen, nach $1^1/_2$ Stunden sind nur mehr wenige Keime in der Luft zu finden, vereinzelte halten sich allerdings mehrere Stunden lang schwebend, weil die kleinsten Bakterien-Individuen weniger als ein Billionstel Milligramm wiegen. Starker Luftzug, wie er durch Öffnen der Zimmertüre sowie der Zimmer- und Gangfenster erreicht werden kann, entführt den Staub rasch — vorausgesetzt, dafs nicht von aufsen noch mehr eingeweht wird, was bei schlechter Strafsenpflege leicht vorkommen kann. Zerstäubtes Wasser nützt, wie die Versuche lehren, nur wenig bezüglich des Absetzens der Keime, ebenso Entwicklung von Wasserdampf im Zimmer, beides ist zur Verhütung vermeidlicher Wasserzufuhr zur Luft zu verwerfen. Das Kehren und Abwischen der Möbel sollte täglich geschehen und die Lehrer immer und immer wieder mit der Forderung um die nötige Mannschaft an den Schulerhalter herantreten. Die beträchtliche Verringerung dieser Arbeit durch Einstellung geeigneter Subsellien wurde S. 226 erwähnt.

Von einem weiteren Eingehen in die Einzelheiten, welche bei der Reinigung des Zimmers und des Hauses zu gelten haben (Gänge, Stiegen, Festsäle, Abstauben und Abwischen von Heizkörpern, Wänden u. s. f.) wollen wir hier absehen. Die Geldmittel pflegen hinsichtlich der vielstündig benutzten Lehrzimmer in gar keinem Verhältnis zur gesundheitlichen Bedeutung der Reinigungsfrage zu stehen und sind doch von aufbringlicher Gröfse.

Nur bezüglich der zum Singen benutzten Zimmer sei bemerkt, dafs hier jedenfalls auch vor jeder solchen Stunde gut gelüftet werden soll, und bezüglich der Turnhallen, mit welchen sich F. A. Schmidt besonders befafst hat, dafs auch hier Staubfreiheit mit allen Mitteln anzustreben ist; dort mufs an jedem Gebrauchstag auch unter und zwischen den Geräten gekehrt und müssen später die Geräte abgewischt werden. Bei täglicher Benutzung sollten allwöchentlich die Wände abgekehrt und dann, wenn sich der Staub gesetzt hat, die obige Reinigung des Bodens und der Geräte vorgenommen werden. Die Poren des Bodens und der Sprungbretten sollen durch einen entsprechenden Anstrich gegen das Eindringen von Staub versichert werden. Ferner ist unbedingt zu fordern, dafs Turnhallen nur mit Turnschuhen betreten werden, welche nach Gebrauch in der Kleiderablage wieder gegen die Strafsenschuhe auszuwechseln sind.

In grofser Menge können die Matratzen Staub erzeugen (aus der Füllung) bezw. aufsammeln und bei der Benutzung wieder abgeben. Sie sind daher möglichst wenig in Gebrauch zu nehmen. Die empfehlenswertesten sind die allerdings nicht wohlfeilen, allseits mit Leder überzogenen, sorgfältig und dicht genähten. Sie sind unbenutzt so zu legen, dafs die Seite, welche auf dem Boden lag, nicht mit der reineren in Berührung kommt. Alle Polstergeräte müssen eine möglichst wenig Staub erzeugende Füllung haben, und tunlichst fest und eng genäht sein. Der Gebrauch mit

Leinwand u. dergl. überzogener Bälle ist zu vermeiden.

Literatur: C. Breiting, Die Luft in Schulzimmern. Deutsche Vierteljahrsschr. f. öffentl. Gesundheitspfl. Braunschweig 1870. 2. Bd. — M. v. Pettenkofer, Beziehungen d. Luft zu Kleidung, Wohnung u. Boden. Ebenda 1872. — E. Voit u. J. Forster, Stud. üb. d. Heizung in d. Münchener Schulhäusern. Zeitschr. f. Biologie, München u. Leipzig 1877. 13. Bd. — F. W. Hesse u. W. Hesse, Ein Vorschlag, die exorbitante Verunreinig. d. Schulluft hintanzuhalten. D. Vierteljahrsschr. f. öffentl. Gesundheitspfl. 1878. 10. Bd. — H. Rietschel, Lüftung und Heizung von Schulen usw. Berlin 1886. — F. Erismann, Die Schulhygiene a. d. Jubiläumsausstellung usw. in Moskau. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. Hamburg u. Leipzig 1888. 1. Bd. — H. Rietschel, Üb. d. »Sättigungsdefizit« als Maſsstab f. d. angemessene Feuchtigk. d. Luft erwärmter Räume. Gesundheits-Ingenieur, München u. Leipzig 1888. 11. Bd. — Schiller-Tietz, Ein offenes Wort z. Frage d. Zimmer- u. Schulluft. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1889. 2. Bd. — R. Stern, Üb. d. Einfl. d. Ventilation a. d. in d. Luft suspendierten usw. Mikroorganismen. Zeitschr. f. Hygiene u. Infektionskrankheiten. Leipzig 1889. 7. Bd. — H. Rietschel, Üb. d. Bestimmung d. Grenzen d. Luftwechsels in geschlossenen v. Menschen benutzten Räumen. D. Vierteljahrsschr. f. öff. Gesundheitspfl. 1890. 22. Bd. — F. A. Schmidt, D. Staubschädigungen b. Hallenturnen u. ihre Bekämpfung. Leipzig 1890. — E. Gillert, Luftprüfungen auf Kohlensäure, ausgef. in Berliner Gemeindeschulen. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1893. 6. Bd. — O. Meyrich, D. Staubplage in d. Schule u. Vorschläge zu ihrer Beseitigung. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1894. 7. Bd. — H. Ruete u. K. Enoch, Bakteriolog. Luftuntersuchungen in geschloss. Schulräumen. Münchener medizin. Wochenschritt. München 1895. 42. Bd. — B. Alexander Katz, Unters. d. Luft in den städt. Schulen zu Görlitz. Centralbl. f. Nahr.- u. Genuſsmittelchemie sowie Hygiene. Görlitz 1896. 2. Bd. — E. Gillert, Welchen wissensch. Wert haben die Kohlensäure-Untersuch. nach der Methode von Dr. H. Wolpert? Zeitschr. f. Hygiene u. Infektionskrankheiten 1896. 21. Bd. — Sondén u. Tigerstedt, Unters. über d. Respiration usw. Skandin. Arch. f. Physiol. 1896. 6. Bd. — K. Dankwarth, Beitr. zur Gesundheitspfl. Festschr. z. XI. Generalvers. d. allg. sächs. Lehrervereins. Dresden 1897. — C. Flügge, Über Luftinfektion. Zeitschr. f. Hygiene u. Infektionskrankheiten 1897. 25. Bd. — Germano, D. Übertr. v. Infektionskrankheiten d. d. Luft. Ebenda 1897. 26. Bd. — Markl, Ergebnisse der Luftuntersuchungen in den Schulen der Gebirgsgegenden in der Heizperiode. Monatsschr. f. Gesundheitspfl. Wien 1898. 16. Bd. — M. Neiſser, Über Luftstaubinfektionen. Zeitschr. f. Hygiene u. Inf. 1898. 27. Bd. — K. B. Lehmann, D. Kohlens.-Gehalt der Inspir.-Luft im freien u. im Zimmer. Arch. f. Hygiene 1899. 34. Bd. — C. Flügge, Über Luftverunreinigung, Wärmestauung u. Lüftung in geschloss. Räumen. Zeitschr. f. Hygiene u. Inf. 1905. 49. Bd. — L. Paul, Die Wirkungen der Luft bewohnter Räume. Ebenda. — W. Ercklentz, D. Verhalten Kranker gegenüber verunr. Wohnungsluft. Ebenda. Sehr reiche Literaturangaben über Luft und Luftuntersuchung in Burgerstein und Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. 2. Aufl. Jena 1902. S. 269—272.

Wien. L. Burgerstein.

Schulmünzen

1. Arten der Münzen bezw. Medaillen. 2. Rechenpfennige. 3. Erinnerungs- und Gedächtnis-Zeichen. 4. Prämienmünzen (Brabeonen). 5. Verwendbarkeit als Prämie.

1. Arten der Münzen bezw. Medaillen. In der geschichtlichen Pädagogik stöſst man auf verschiedenartige Münzen, die uns nicht nur manchmal einen künstlerischen Genuſs darbieten können, sondern häufig genug auch einen wesentlichen Aufschluſs über das Schulwesen einzelner Städte und Länder oder auch über die methodische und die erzieherische Tätigkeit in den Schulen der verschiedenen Zeiten und pädagogischen Richtungen geben. So ist die Numismatik auch eine Hilfswissenschaft der historischen Pädagogik, die nicht zu verachten ist und deshalb weit eingehender behandelt werden müſste, als es bisher geschehen ist. Denn nur selten findet man in neuerer Zeit eine kurze Erwähnung von Schulmünzen. Dankenswert war deshalb auch die Anregung des unermüdlichen Kehrbach, der in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte verschiedentlich auf die Wichtigkeit auch dieses Gebiets hingewiesen hat. Auf einem räumlich beschränkten Gebiete hat vor Jahren der Verfasser dieses Aufsatzes eine Zusammenstellung von Schulmünzen in numismatischer Beschreibung mit Beifügung von geschichtlichen Bemerkungen über die betreffenden Unterrichtsanstalten in der wissenschaftlichen Beilage II zum Programm der Oberrealschule in Cassel zu Ostern 1894 unter dem Titel: Über Schulmünzen im ehemaligen Kurhessen veröffentlicht. Er würde sich freuen, wenn auf ähnliche Weise andere Gebiete durchforscht würden, weil er sich dadurch manche Förderung versprechen möchte.

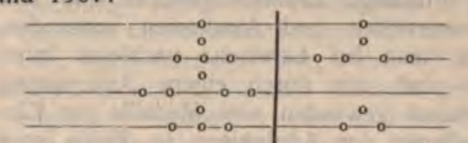
In den folgenden Ausführungen kann nur eine kurze Übersicht mit Anführung von Beispielen geboten werden.

Die Stücke, denen man im allgemeinen den Namen von Schulmünzen beilegen kann, sind nun höchst verschiedenartig. In neuerer Zeit finden dieselben sich nur noch selten vor — und zwar meist bei feierlichen Veranlassungen, dagegen waren sie in früheren Zeiten ungemein verbreitet. Wir finden ja auch sonst in den früheren Jahrhunderten reicheren Kunstsinn und gröfsere Freude am Kunstgewerbe als heute, und so wurde häufig die Gelegenheit benutzt Medaillen prägen zu lassen und zur Verteilung zu bringen. Demgemäfs sind noch zahlreiche Erinnerungs- und Gedächtnis-Zeichen auf uns gekommen, welche übrigens auch in neuester Zeit hin und wieder noch vorkommen. Weit seltener sind heute Prämien-Münzen, sog. »Brabeonen«, die zu gewissen Zeiten und von manchen pädagogischen Richtungen reichlich, oft allzureichlich verteilt worden sind. Ganz ausgestorben sind jetzt die Zeugen der alten Vergangenheit in der Betreibung der Rechenkunst, die man natürlich in vielen Sammlungen zahlreich vorfindet, nämlich die Rechenpfennige.

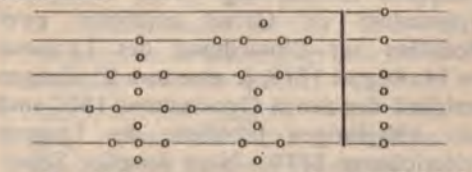
2. Rechenpfennige. Die Rechen- oder Zählpfennige wurden im 16. Jahrhundert ungemein viel gebraucht, wenigstens haben wir aus diesem Zeitalter viele Nachrichten, in denen die Benutzung derselben gelehrt wurde. Der Algorithmus linealis oder die Lehre vom Rechnen »auf der Linie« im Gegensatze zum (Ziffern-) Rechnen »mit der Feder« soll schon von dem Philosophen Appulagius (Apulejus) im 2. Jahrhundert n. Chr. erfunden worden sein und wurde von vielen Modisten (Rechenmeistern) mündlich und in Büchern gelehrt, weil die letztere Rechenart, die numeratio figuralis, schwieriger und hauptsächlich für die Gelehrten geeignet sei; ja er scheint sogar zu dem griechischen und römischen Abakus in naher Beziehung zu stehen.

Bei diesem Rechenverfahren wurden die Zahlen durch Steinchen oder andere kleine Gegenstände, durch Marken (unsere Spielmarken scheinen noch ein Nachklang davon zu sein) und endlich durch besondere Rechenpfennige dargestellt. Diese Medaillen haben meist einen Durchmesser von 20 bis 30 mm. Auf der einen Seite tragen sie gewöhnlich das Alphabet in lateinischen, manchmal auch in griechischen, Buchstaben in 4 oder 5 Reihen untereinander geordnet, öfter auch noch den Namen des Verfertigers voll ausgeschrieben oder abgekürzt. Unter diesen sind besonders bekannt: Hans und Georg Schultes, sowie Hans und Conrad und Egidi Krauwinkel (auch KRAVWINCKEL geschrieben), sämtlich zu Nürnberg wohnhaft. Die andere Seite der Münze trägt verschiedene Gepräge. Man findet häufig einen Mann mit einem Stocke in der Hand, häufiger aber noch einen Rechenmeister dargestellt — manchmal auch mit der Bezeichnung. Meist sehen wir auf dieser Vorderseite nämlich einen Mann hinter einem Tische sitzend, auf welchem neben einem Rechenbrette eine Anzahl von Münzen und ein oder mehrere Geldsäcke liegen. Der Rand trägt häufig eine Verzierung, zeigt aber auch noch eine Umschrift wie z. B. FLEISIGE. RECHNVNG. MACHT. RICHTIKEIT (so!) u. a.

Es dürfte nicht überflüssig sein, mit einigen Worten des Rechnens auf den Linien zu gedenken. Auf einer Tafel oder einem Brette sind mehrere parallele gerade Linien gezeichnet. Eine Münze auf der untersten Linie bedeudet 1, auf der nächsten 10, auf der folgenden 100 usw., unter der untersten Linie $^1/_2$, zwischen der ersten und zweiten 5, im folgenden Zwischenraume 50 usw. Also bedeuten z. B. folgende Zusammenstellungen die Zahlen 1898 und 1907:



Die Addition und Subtraktion läfst sich nun ungemein leicht ausführen; so wird z. B. die Rechnung: $1898^1/_2 + 9267^1/_2 = 11\,166$ durch folgendes Bild veranschaulicht:



3. Erinnerungs- und Gedächtnis-Zeichen. Medaillen dieser Art haben wir

aus verschiedenen Veranlassungen. So finden wir zunächst viele z. T. kostbare Stücke, die zu Gelegenheit von besonderen Feiern von Unterrichtsanstalten geprägt worden sind, wie z. B. bei Gründungen, Jubiläen, Einweihung von neuen Gebäuden u. dergl. m. So berichtet uns Schultheifs von diesen Schulmünzen aus dem Jahre 1733 in Nürnberg. Damals beging das am 23. Mai 1526 von Melanchthon mit seiner bekannten »Oratio in laudem novae scholae« eröffnete dortige Gymnasium die hundertjährige Jubelfeier seiner Wiederherstellung. Dabei liefs der Magistrat zum Andenken an dies Fest jedem von den deutschen und lateinischen Rednern drei silberne Gedächtnismünzen und jedem der übrigen Gymnasiasten eine derselben austeilen. Die Lehrer der Anstalt erhielten aufser diesen kleineren noch eine gröfsere Medaille zur Erinnerung, auf deren Vorderseite sich eine Abbildung des Gymnasialgebäudes mit der Überschrift: Religioni litterisque befindet, während die Rückseite die Inschrift trägt: Memoriam Gymnasii Noriberg. ante hos C annos ex agro in urbem denuo reducti jussu Perill. Patriae Patrum pii grati ovantes renovant Gymnasii cives A. O. R. MDCCXXXIII. Die kleineren Münzen tragen auf dem Avers den deutschen Reichsadler nebst sieben Wappenschildern und auf dem Revers die Inschriften: Gymnasio fundato 1526, Gymnasio restituto 1633, Gymnasio florenti 1733 in einem Palmenkranze.

Prächtige Erinnerungsstücke sind von Universitäten und Akademien vorhanden, wie man bei Laverrenz nachlesen kann. So sind mir durch eigene Anschauung bekannt geworden eine Medaille zur Einweihung der Adolphiana in Fulda vom Jahre 1734, fünf Stück zur hundertjährigen Jubelfeier 1721 der Universität zu Rinteln, sieben verschiedene Prägungen zur 100-, 200- und 300-jährigen Jubelfeier der Philippina zu Marburg. Vom Friedrichs-Gymnasium zu Cassel existieren zwei Medaillen zur Einweihung des Lyceums am 14. August 1779, je eine zum 25 jährigen Bestehen des neuen Gymnasiums 1860 und zum 100 jährigen Jubelfeste des Lyceum Fridericianum 1879. Neue derartige Schulmünzen stammen von der 50 jährigen Jubelfeier der Oberrealschule zu Cassel aus dem Jahre 1893 und von der Einweihung des neuen Gebäudes der Oberrealschule zu Marburg 1899 her. Die genaue Beschreibung aller dieser Stücke ist an dem angegebenen Orte zu finden. Ferner sei noch hingewiesen auf folgendes Büchlein: Christian Junckers, Dresdensis, Discours von dem Ersten Jubel-Fest des Fürstlichen Gymnasii zu Eisenach benebst dem Abrifs der allerersten Sächsischen Schul-Medaille. Eisenach, Boetius, 1709. Besonders grofse Stücke existieren von der Universität Leipzig aus dem Jubiläumsjahre 1709 und von der Ritterakademie zu Liegnitz aus dem Jahre 1730.

Aber auch zu allgemein wichtigen geschichtlichen Gedenktagen sind in Schulen besondere Denkmünzen zur Verteilung gelangt. So lesen wir z. B., dafs am 2. November 1842 in dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und in der Königlichen Realschule zu Berlin auf Veranlassung des Magistrats eine feierliche Zusammenkunft der Lehrer und Schüler der oberen Klassen behufs Verteilung von drei Reformations-Denkmünzen stattgefunden hat. Solche Schenkungen sind noch vielfach vorgekommen; da die Gabe jedoch selbst nichts mit der Schule zu tun hat, gehen wir hier nicht weiter auf diese Art von Medaillen ein.

Dagegen verdienen noch den Namen von Schulmünzen im weitesten Sinne solche Stücke, die zu Ehren von berühmten Lehrern aller Arten geschlagen worden sind. Bei Gelegenheit der 13. Hauptversammlung des Bayrischen Volksschullehrervereins zu München am 4. bis 9. August 1896 war eine pädagogisch-historische Ausstellung geschaffen, in welcher die Abteilung E, Medaillen und Münzen, einen Glanzpunkt bildete; unter den ungefähr 100 Stücken befanden sich mehrere Medaillen berühmter Pädagogen. Zu Ehren des seinerzeit berühmten Philosophen Christian (seit 1745 Freiherrn von) Wolf, der von 1706 bis 1723 in Halle a. S. lehrte, dann aber vertrieben wurde und in Marburg in Hessen eine ehrenvolle Stellung fand, bis er von König Friedrich II. wieder nach Halle zurückberufen wurde, sind drei Medaillen geschlagen. Die eine zeigt auf der Vorderseite Wolfs Bild und Namen und auf der Rückseite folgende Inschrift: En aevi nostri

hermeten trismeg. nat. Vratisl. a. MDCLXXIX d. XXIV. Jan. qui mathesin perviam philosophiam firmam et utilem reddidit clare et distincte utramque docuit Halae ab a. MDCCVI Marburgi ab a. MDCCXXIII nemini gravis nisi aemulis. Anderer Art ist die Medaille, welche die Stadt Cassel dem Rektor des Lyceums Professor Dr. N. Caesar zu seinem 50jährigen Amts-Jubiläum am 1. April 1834 überreichen liefs, da auf ihr die Widmung nur eingraviert ist. Die Vorderseite trägt einen geflügelten Genius mit einem Eichenkranze und der Umschrift: Dem Verdienste, auf der Rückseite ist innerhalb eines Eichenkranzes eingraviert: Dem Herrn Profess. Nathanael Caesar Dr. Rector des hiesigen Lyceums, Cassel d. 1. April 1834. Endlich sei noch eine Schulmünze erwähnt, die den Übergang zur nächsten Gruppe bildet, mit der Inschrift auf dem Averse: Carolo Lud. Richtero Lycei Cassell. Rectori. Nat. MDCCXXXVII. denat. MDCCCII, auf dem Reverse: Grati quot supersunt discipuli. MDCCCXLVII.

4. **Prämienmünzen (Brabeonen).** Die soeben beschriebene zu Ehren des Rektors Richter geschlagene Medaille dient als Prämienmünze, indem sie noch jetzt demjenigen zur Universität abgehenden Primaner des Kgl. Friedrichs-Gymnasiums zu Cassel verliehen wird, der sich nach dem Urteile seiner Lehrer während seines Aufenthalts in Prima durch Fleifs und Sittlichkeit bebewährt hat. Sie ist unter andern am 25. Januar 1877 auch dem Prinzen Wilhelm von Preufsen, dem jetzigen Deutschen Kaiser, zugesprochen worden.

Dafs in früheren Jahrhunderten zahlreiche Brabeonen verliehen worden sind, ist bekannt. Auf ihnen ist meist eine diesbezügliche Inschrift angebracht. In Nürnberg finden wir schon vom Jahre 1577 an derartige Münzen, in Regensburg aus dem Jahre 1618, und auch in Altorf sind sie von 1577—1626 fast jedes Jahr ausgeteilt worden. Aus dem Jahre 1584 stammt eine Preismünze für die lateinische Schule zu »Labach (so!) im Hertzogthum Crain«. Besonders in Breslau, in Hamburg und in der Schweiz war die Verteilung derartiger Belohnungen an Schüler um 1600 herum sehr häufig. Aber noch in viel späterer Zeit finden wir diese Sitte vor. So wurde an der Wundarzneischule zu Düsseldorf im September jeden Jahres eine Prüfung abgehalten, die in einer Bewerbung um drei aus Landesmitteln bewilligten Preisen in silbernen Denkmünzen im Werte von 15, 10 und 5 Gulden bestanden. Und noch im vorigen Jahrhundert kommen einzelne Münzen-Verteilungen für Schüler vor, wie z. B. an der sog. Bürgerschule (Realschule) in Cassel von 1833 bis 1836 und an der Handwerkerschule ebenda von derselben Zeit an. In der Jetztzeit ist diese Art der Belohnung recht selten geworden. An einer Anzahl von Kunst-Akademien ist sie dagegen noch in regelmäfsigem Gebrauche wie z. B. an der Kgl. Zeichenakademie in Hanau.

Was die Form dieser Brabeonen anlangt, so ist ihre Gröfse zunächst recht verschieden; ich habe sie gefunden zwischen 27 und 60 mm Durchmesser. Auf dem Averse finden sich meist Gegenstände, die auf das Wesen der betreffenden Schule hindeuten, oder das Schulhaus, ein Schüler u. dergl. häufig euch allegorische Bildnisse wie eine Allee von Bäumen, ein mit Dornen umzäunter hoher Berg oder auch die Ehre, Minerva, Viktoria, ein Ziehbrunnen, Schiff, Ölbaum, ein Hamster, Basilisk, Panther usw.; häufig ist auch ein Sporn angebracht, oder es winken Lorbeerkränze dem glücklichen Sieger. Die Inschriften sind ebenfalls sehr verschieden: neben bene merenti, praemium virtutis et diligentiae, diligentia sursum; ignavia deorsum findet sich auch einfach: Belobung oder für bewiesenen Fleifs. Daneben kommen noch kurze Sprüche vor wie: Nulla hora sine linea, honos alit artes, perfer et obdura, moram custodia pensat, angustum virtutis iter oder auch sobrietas victrix Veneris usw. Auch Bibelstellen oder auch die Wahlsprüche berühmter Männer kommen vor, so derjenige Karls V: Plus ultra auf Brabeonen in Ulm. Eine eigenartige Preismünze sei schliefslich noch erwähnt, die in den Jahren 1821, 22, 23 an die acht besten Schüler einer von den Freimaurern in Cassel gegründeten Knabenfreischule verteilt wurde. Sie zeigt eine Hand, die mit ausgestrecktem Zeigefinger nach einem von oben bestrahlten Auge weist, und die Inschrift: Erkenntnis, während auf der Rückseite sich ein Bienenkorb mit 9 darum fliegenden Bienen, ferner ein

Rechteck mit darauf stehendem kleinen Kreuze und zwei mit einer Ecke übereinander geschobene Vierecke befinden. Auf dem Randumlaufe befindet sich vertieft die Freimaurer-Jahreszahl, also 5821, bezw. 22 und 23.

Vielfach kommen auch ganz allgemeine Verdienstmedaillen vor, von denen auch manche zu Schulzwecken gebraucht worden sind. Häufig sind sie dann mit der speziellen Zweckbestimmung durch Eingravieren von Ort und Zeit versehen, oft aber auch so benutzt, so daſs ihre Verwendung schwer nachzuweisen ist.

5. **Verwendbarkeit als Prämie.** Eine gesunde Erziehung strebt dahin, dem Zögling die Liebe zur Sache zu eigen zu machen, ihn ohne äuſsere Reizmittel zu veranlassen seine Schuldigkeit zu tun. Das Lob eines Lehrers, die Anerkennung des erfolgreichen Strebens eines Schülers von seiten der Eltern und der Erzieher gewähren einem braven Kinde eine so hohe Freude, daſs es eines äuſseren Zeichens dafür gar nicht bedarf. »Man soll«, sagt Herbart in seinem Umriſs pädagogischer Vorlesungen, »keinen Ehrgeiz künstlich nähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken.«

Wo indessen die Mittel zu Prämien vorhanden sind, können sie fleiſsigen und braven Schülern bei der nötigen Vorsicht und bei Vermeidung von allem Gepränge, wie es die Jesuiten und Philanthropisten geliebt haben, ruhig gewährt werden. Meist bestehen dieselben nun aus Büchern, was ja den Zwecken der Schule am besten zu entsprechen scheint. Aber hierbei ist die richtige Auswahl sehr schwer, und manchem Schüler dürfte wohl die Freude an seinem Prämienbuche, die ihm doch bereitet werden soll, durch den Inhalt desselben wesentlich verringert worden sein, sei es deshalb, weil er demselben wenig Interesse entgegen zu bringen vermag, sei es auch darum, weil er ihm längst bekannt ist; denn der Sohn wohlhabender Eltern wird von diesen leicht und gern mit guter geistiger Nahrung versorgt werden. Somit haben Bücher einen ungleichen Wert für die Schüler, ja sie können ihn in spätern Jahren mehr und mehr verlieren. Anders verhält sich dies bei Brabeonen, die Zweck und Zeit der Verleihung angeben. Diese haben nur einen ideellen und darum für alle gleichen Wert, sie können nicht durch Kauf erworben und nicht durch die Zeit entwertet werden. Auſserdem sind sie auch im stande den ästhetischen Sinn des Schülers zu bilden und ihm Anregung zu geben zur Beachtung des Kleinen im Münzwesen.

Somit sprechen wir uns für Verteilung von Medaillen aus da, wo eine Prämienverleihung überhaupt noch besteht, im Gegensatze zu einer Äuſserung auf der X. Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern (Verhandlungen der Dir.-Vers. XXVII. Bd., S. 136). Im übrigen ist zu vergleichen der Artikel: Belohnung im ersten Bande dieses Handbuchs.

Wie diese Schulmünzen auch der geschichtlichen Forschung dienen können, sei schlieſslich noch an einem Beispiele gezeigt. In Cassel war mit dem Collegium Carolinum ein Seminarium Chirurgicum verbunden. Im Jahre 1791 war das Carolinum mit der Universität Marburg vereinigt. Vom chirurgischen Institute weiſs man nur, daſs es am 6. Januar 1815 wieder hergestellt und am 29. Juni 1821 aufgelöst worden ist. Nun ist aber eine Preismedaille vorhanden, die auf der Vorderseite die Inschrift: Guilelmus I D. G. S. R. J. Elector Hass. Landgr., auf der Rückseite: Bene merenti Institutum Guilelm. Chirurg. d. d. trägt. Obwohl nun der Landgraf von Hessen auch nach dem Wiener Kongresse sich noch Kurfürst nannte, konnte er doch nur von der Erhebung zum Kurfürsten an bis zur Aufhebung des deutschen Reiches, also von 1803—1806, sich S. R. J. E. d. h. Sancti Romani Imperii Elector nennen. Folglich haben wir zu schlieſsen, daſs das chirurgische Institut nach Auflösung des Carolinums selbständig bestanden und erst in der Zeit der westfälischen Fremdherrschaft eingegangen ist.

Literatur: Fr. Christian Leſser, Besondere Müntzen, Welche Sowohl auf Gelehrte Gesellschafften Als auch Auf gelehrte Leute Sonderlich auf den theuern D. Martin Luthern geprägt worden. 1739 Franckfurt u. Leipzig. — Emblemata anniversaria Acad. Norimb. quae est Altdorfii juventutis exercitandorum causa inde ab a. 1577 usque ad annum 1616 proposita oratiunculis erud. et nerv. in Panagyr. Academic. explicata Norib. 1617. — Christian Junckers, Dresdensis, Discours (siehe im Texte).

— Will, Nürnberger Münzbelustigungen. Altorf 1766. — Imhof, Sammlung eines Nürnberger Münz-Kabinetts. Nürnberg 1782. — Joh. Chr. Kundmann, Academiae et scholae Germaniae ... cum Bibliothecis, in nummis. Breslau 1741. — Schmieder, Handwörterbuch der gesamten Münzkunde u. Nachtrag. Halle u. Berlin 1815. — Jakob E. C. Hoffmeister, Historisch-kritische Beschreibung aller .... hessischen Münzen, Medaillen und Marken. 3 Bde. Cassel. — Laverrenz, Die Medaillen und Gedächtniszeichen der deutschen Hochschulen. — M. Kirmis, Die Numismatik in der Schule. Progr. Neumünster 1888. — Karl Knabe, Über Schulmünzen im ehemaligen Kurhessen. Progr. Oberrealschule Cassel 1894. — Zerstreute Bemerkungen findet man in vielen schulgeschichtlichen Darstellungen, — ferner in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausg. von K. Kehrbach. Jahrg. I, II u. III. Berlin 1891—1893. — Deutsche Schule V. — Preufs. Schulzeitung. 38. Jahrg. — Von numismatischen Zeitschriften, in denen gelegentlich über unsern Stoff eine Bemerkung vorkommt, seien erwähnt: Monatsblatt der numismatischen Gesellschaft in Wien. — Numismatisches Literaturblatt. Rastatt (Baden). — Zeitschrift für Numismatik. Berlin. — Numismatisch-sphragistischer Anzeiger. Hannover. — Berliner Münzblätter. Berlin. — Blätter für Münzfreunde. Leipzig. — Der Sammler, herausg. von Brendicke. Berlin. — Schliefslich sei noch auf den Artikel: Schulprämien in Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens — und auf den Aufsatz: Belohnung in diesem Handbuche verwiesen.

Marburg. K. Knabe.

Schulmuseum

(Pädagogisches Museum, Ständige Schul- oder Lehrmittelausstellung)

1. Bedürfnis und Aufgabe. 2. Einrichtung. 3. Die bestehenden Schulmuseen.

1. Bedürfnis und Aufgabe. Jedem ist bekannt, wie ungemein mannigfaltig und wechselnd die Gegenstände sind, die für die Jugend gedruckt und gefertigt werden; Neues entsteht und vergeht, Altes taucht wieder auf und wird mit Recht oder Unrecht zum zweiten Male vergessen. Was nun gerade der einzelne Lehrer und Erzieher in seiner Praxis und aus gelegentlichen Anschauungen kennen gelernt hat und was sich ihm augenblicklich zum Ankaufe darbietet, ist im Vergleiche zu all den vorhandenen guten Leistungen nur ein kleiner Bruchteil; manche Gegenstände werden überhaupt nur in kleinen Kreisen bekannt. Man kann wohl behaupten, dafs eine genügende Kenntnis des Handwerkszeugs für ihren Beruf die meisten Lehrer an höheren wie niederen Schulen nicht besitzen. Besonders gilt dies selbstverständlich von denjenigen, deren Unterrichtstätigkeit die Benutzung von vielen anderen als literarischen Hilfsmitteln mit sich bringt. Eine Besserung ist in dieser Hinsicht nur von Einsichts- und Auskunftsstätten zu erwarten, welche das vergleichende Studium der literarischen und technisch-pädagogischen Lehr- und Lernmittel zu ermöglichen im stande sind. Denn auf keinen Fall können die üblichen Wege, die Kenntnis von Gegenständen für Erziehung und Unterricht zu vermitteln — so unentbehrlich sie auch sind — genügen, nämlich Inserate und Kataloge, Beschreibungen und Beurteilungen in Zeitschriften und Jahrbüchern, Lehrmittelgeschäfte, Ausstellungen bei Fach- und allgemeinen Lehrerversammlungen. Systematisch eingerichtete und fachmännisch geleitete Schulmuseen müssen gegründet werden. Dieselben sollen nicht nur Gelegenheit geben, in das Empfehlenswerte, sondern auch in die geschichtliche Entwicklung der Hilfsmittel Einsicht zu gewinnen. Dadurch, dafs diese streng gruppenweise nach sachlichen Gesichtspunkten aufgestellt und der vergleichenden Betrachtung zugänglich gemacht werden, kann nicht ausbleiben, dafs minderwertige Leistungen im Handel zurückgedrängt, gute Hilfsmittel bevorzugt und mehr gekauft werden, was zur Folge haben mufs, dafs letztere von Autoren, Fabrikanten und Verlegern bei Neuanfertigung mehr und mehr vervollkommnet werden können. Versprechen wir uns einen erheblichen Nutzen von solchen Institutionen als Einsichtsstätten, so können sie doch auch durch briefliche Auskunftserteilungen viel Gutes wirken, Private und Anstalten jeder Art vor Fehlgriffen bewahren.

2. Übersicht der Gesichtspunkte für die Einrichtung. Der vorausstehenden Darstellung gemäfs würde etwa folgende Einrichtung wünschenswert sein.

a) Inhalt der Ausstellungsräume: α) Die Lehrmittelsammlungen in nachstehenden Hauptgruppen: 1. Schulbau: Pläne, Ansichten und Modelle von Schulgebäuden; Zeichnungen und Modelle zur Darstellung

von Heizungs-, Lüftungs- und Abortanlagen; — 2. Schulausstattungsgegenstände: Schulbänke verschiedenster Systeme; Wandtafeln mit Zubehör, Geräte zum Anbringen von Landkarten, Anschauungsbildern usw.; hygienische Hilfsgeräte; künstlerischer Wandschmuck; — 3. Religion: Wandbilderwerke, Reliefs, Wandkarten, Bibelatlanten; — 4. Geschichte: Wandbilder, Wandkarten, Wandtabellen, Atlanten, Handkarten; plastische Darstellungen; — 5. Erdkunde: Schulwandkarten, Atlanten, Handkarten, Gegenstände für das Kartenzeichnen; Wandbilder; Reliefdarstellungen; Globen, Tellurien, Planetarien, Sternkarten; geodätische Geräte; meteorologische Instrumente; Hilfsmittel zum Betriebe des heimatkundlichen Unterrichts; Sammlungen von Natur- und Kulturprodukten zur Charakterisierung einzelner Landesräume; — 6. Naturwissenschaft: a) Natürliche Gegenstände und körperliche Nachbildungen von Naturobjekten zur Anthropologie, Tier-, Pflanzen-, Steinkunde und Erdgeschichte. Hilfsgeräte dazu; Industrieprodukte; Pläne von botanischen Schulgärten; b) Apparate, Modelle, Hilfsgeräte für den physikalischen und chemischen (auch technologischen) Unterricht; c) Wandbilder für alle Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichts; d) naturwissenschaftliche Atlanten. Keineswegs darf man sich im Schulmuseum bestreben, möglichst viele Naturalien aufzustellen, sondern es kann sich hier nur darum handeln zu zeigen, wie für den Unterricht gewählt, zubereitet und nachgebildet wird. — 7. Mathematik und Rechnen: Körperliche Veranschaulichungsmittel für den Rechen-, stereometrischen und trigonometrischen Unterricht. Gegenstände für die Lehre von den Maſsen und Gewichten; Wandrechentafeln, Wandrechenfibeln; — 8. Elementar-Anschauungs-, Lese- und Schreibleseunterricht: Wandbilder, Lesemaschinen usw.; — 9. Zeichenunterricht: Gips-, Holz- und Drahtmodelle; Hilfsapparate zum perspektivischen Zeichnen; Wandvorlagen; Vorlagen in 8°, 4° und Fol. zum Einzelgebrauch; Zeichenmaterialien; — 10. Schreibunterricht; — 11. Musik; — 12. Turnen und Leibesübungen überhaupt: Geräte; — 13. Handarbeits- bezw. Werkstattsunterricht: Vorlagen, Werkzeuge usw. für weibliche und Knabenhandarbeit: — 14. Häusliche Erziehung: Gegenstände, deren Benutzung sich auf das Haus beschränkt, mit Ausnahme der Unterhaltungsbücher: bildende Beschäftigungsmittel, Spiele, Kinderpulte, orthopädische Gegenstände; — 15. Kindergarten; — 16. Blinden- und Taubstummenunterricht; — 17. Fachschulen. — Schülerleistungen, den einzelnen Gruppen zugeordnet. β) Die Bibliothek: Bücher und Zeitschriften aus dem Gesamtgebiete der Erziehungs- und Unterrichtskunde. Ferner: Bilder, Büsten und Autogramme von Pädagogen; bildliche Darstellungen von geschichtlich-pädagogischem Interesse, z. B. berühmt gewordene Anstalten, Szenen aus dem Schulleben aller Völker und Zeiten.

b) Katalog- und Lesezimmer, enthaltend den Katalog des Museums, bibliographische Auskunftsmittel, Sammelwerke aller Art, Zeitschriften, Lehrmittel-Preisverzeichnisse, Schulmuseums-Kataloge u. dergl.

c) Hörsal für Vorträge.

d) Verwaltung. Nur wenn eine Mehrzahl in ihren Fachkenntnissen sich ergänzender tüchtiger Schulmänner an dem Institute tätig sind, kann dasselbe den erwünschten Nutzen stiften. Diese haben nicht nur den Besuchern den erforderlichen Aufschluſs zu geben und schriftliche Auskunfts-Anfragen zu beantworten, sondern auch dafür Sorge zu tragen, daſs die Resultate des Studiums der pädagogischen Hilfsmittel zusammen mit den in der Praxis gewonnenen Erfahrungen in Jahrbüchern und Zeitschriften veröffentlicht werden.

3. Die bestehenden Schulmuseen. Die Errichtung der ersten Schulmuseen fällt in die Mitte des 19. Jahrhunderts, die bedeutendsten, mit den reichsten Mitteln arbeitenden und vielseitigsten Veranstaltungen dieser Art finden wir im Auslande und zwar meistens als Staatsinstitute, die dem Unterrichtsministerium direkt unterstellt sind. Der Errichtung eines groſsen deutschen Reichs-Schulmuseums, das die in vielfacher Hinsicht sehr lehrreichen und nachahmenswerten pädagogischen Leistungen des Auslandes mit in seinen Plan aufnehmen müſste, ist man auffallenderweise noch nicht näher getreten. Von welch auſserordentlich groſsem praktischen Nutzen für die pädagogischen Bestrebungen unseres Vaterlandes und für die Kulturgeschichte

ein solches sein würde — mindestens ebenso wertvoll wie ein Postmuseum — läfst sich leicht ermessen. Die Pädagogische Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig, eine ungemein wichtige Schöpfung ihres langjährigen Direktors Julius Beeger, würde einen schönen Grundstock für ein pädagogisches Museum Deutschlands bilden.*) Ebenso wie diese umfangreichste deutsche pädagogische Bibliothek sind die Schulmuseen Deutschlands mit wenigen Ausnahmen Privatunternehmungen, vielfach nur unbedeutende Anfänge mit unzureichenden Einkünften. Wenige gehen über die Bedürfnisse des Volksschulwesens hinaus, die meisten entstanden veranlafst durch Lehrmittelausstellungen, die mit Lehrerversammlungen verbunden waren, einige in Anknüpfung an Weltausstellungen. — Neben einem Museum grofsen Stils werden Provinzial-Schulmuseen mit beschränkteren Aufgaben stets ein Bedürfnis bleiben.

In dem folgenden Verzeichnis der Schulmuseen ist in Klammer hinter dem Ortsnamen das Gründungsjahr angegeben; die zweite Jahreszahl mit vorgesetztem »eing.« gibt das Jahr des Eingehens des betr. Instituts an; wo aus dem Titel nicht ersichtlich, ist Unterhalter und Eigentümer (»U. u. E.«) besonders angegeben. SM bedeutetet »Schulmuseum«.

1. Deutsches Reich

Augsburg (1881): Schwäbische permanente Schulausstellung. U. u. E.: Verein für die Schwäb. perm. Schulausst. zu A. Eine der reichhaltigsten deutschen Sammlungen von Lehrmitteln und Schulgeräten (417 qm Bodenfläche), das einzige deutsche SM, das zugleich Verlagsanstalt ist und auch Lehrmittel herstellen läfst.

Bamberg (1896): Permanente Lehrmittelausstellung. U. u. E.: Bezirkslehrerverein Bamberg-Stadt.

Berlin (1876): Deutsches Schulmuseum. U. u. E.: Berliner Lehrerverein. Besitzt die reichhaltigste Bibliothek unter allen deutschen SM.

Berlin (1877): Städtisches Schulmuseum.

*) Dieser unserer Forderung schliefst sich J. Ziehen an in seinem sehr beherzigenswerten Vortrag »Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums«. Leipzig und Frankfurt a. M. 1903.

Bremen (1902): Schulmuseum des Bremischen Lehrervereins.

Breslau (1891): Städtisches Schulmuseum. Eines der bestverwalteten und am planmäfsigsten arbeitenden deutschen SM. Es bemüht sich u. a., möglichst vollständige Entwicklungsreihen der einzelnen Lehrmittelgruppen zur Anschauung zu bringen, besitzt z. B. alle erschienenen Sammlungen von religiösen Schulwandbildern und 88 typische Rechenapparate, vom Abacus an; veranstaltet ab und zu Spezialausstellungen, um der städtischen Schulverwaltung Gelegenheit zur Auswahl auch solcher, von den Fabrikanten leihweise hergegebenen Gegenstände zu bieten, die ständig auszustellen der Raum (239 qm Bodenfläche) verbietet. Der Leiter ist der verdienstvolle Verfasser der ausgezeichneten Monographien über SM, Rektor Max Hübner (s. Lit.).

Cöln (1901): Städtische Lehrmittelsammlung.

Danzig (1904): Danziger Lehrmittelsammlung. U. u. E.: Die Stadt.

Donauwörth (1876): Permanente Lehrmittelausstellung des Cassianeums (eing. 1884, geblieben nur die Bibliothek).

Dresden (1905): Heimatkundliches Schulmuseum.

Dresden (1904): Schulmuseum des Sächsischen Lehrervereins.

Frankfurt a. M. (1900): Gewerbeschulmuseum (eing. 1902).

Gleiwitz (1905): Oberschlesisches Schulmuseum. Zugleich zur Darstellung der oberschl. Industrie.

Gotha (1889): Gothaisches Schulmuseum. U. u. E.: Bezirkslehrerverein Gotha und Gothaischer Landeslehrerverein.

Hamburg (1897): Hamburger Lehrmittelausstellung. U. u. E.: Gesellschaft der Freunde des vaterländ. Schul- und Erziehungswesens.

Hamburg (1897): Schulgeschichtliche Sammlung des Schulwissenschaftlichen Bildungsvereins. Zur Darstellung der Hamburger Schulgeschichte.

Hamburg (1855): Schulmuseum des Schulwissenschaftl. Bildungsvereins. (Eing. 1903.) War vorherrschend Leihinstitut.

Hannover (1892): Städtisches Schulmuseum. Das reichausgestattete Museum, dessen Schöpfer Stadtschulrat Dr. A. Wehrhahn ist, verfügt über eine Gesamtboden-

fläche von 834 qm; hiervon dienen den Sammlungen von Lehrmitteln und Schulausstattungsgegenständen 686 qm. Aufgenommen wird nur Wertvolles, was dem gegenwärtigen Standpunkte der Methodik entspricht, Fremdländisches nicht. Eine zweite Abteilung enthält eine nahezu vollständige heimatkundliche Naturaliensammlung, technologische Anschauungsreihen, einen umfangreichen physikalischen und chemischen Lehrapparat, sowie einen 123 qm grofsen Vortragssaal, der zu Belehrungen für Volksschüler und zur Fortbildung für Lehrer benutzt wird.

Hildesheim (1891): Schulmuseum (Leverkühn-Stiftung). U. u. E.: Hildesheimer Lehrerverein.

Jena (1900): Schaeffermuseum. U. u. E.: Carl Zeiss-Stiftung in Jena. Grofse physikalische Schulsammlung, Werkstatt, grofser Hörsaal, Bibliothek. Einzigartiges Institut.

Jena (1889): Thüringer Schulmuseum. U. u. E.: Thür. Schulmuseumsverein. (Eing. 1897).

Kiel (1890): Schleswig-Holsteinisches Schulmuseum. U. u. E: Kieler und S.-H.er Lehrerverein.

Kolberg (1904): Schulmuseum. U. u. E.: Kolberger Lehrerverein.

Königsberg i. Pr. (1881): Städtische Bibliothek für die Volksschullehrer, früher Schulmuseum des Königsberger Lehrervereines. U. u. E.: Die Stadt.

Leipzig (1898): Deutsches Museum für Taubstummenbildung. U. u. E.: Bund deutscher Taubstummenlehrer.

Leipzig (1865): Permanente Ausstellung von Lehrmitteln. (Eing. 1875.)

Magdeburg (1877): Lehrmittelausstellung des Lehrerverbandes der Provinz Sachsen.

München (1875): Königl. Kreismagazin von Oberbayern für Lehrmittel und Schuleinrichtungsgegenstände. Eine Kommision von 15 Fachmännern prüft die besten aufzunehmenden Gegenstände.

Oldenburg i. Grofsh. (1900): Schulmuseum. U. u. E.: Oldenburger Landeslehrerverein. Das SM veranstaltet u. a. Volksunterhaltungs- und Elternabende, an denen Lichtbilder vorgeführt werden.

Posen (1897): Posener Schulmuseum. U. u. E.: Posener Lehrerverein.

Potsdam (1905): Schulmuseum.

Regensburg (1880): Oberpfälzische permanente Kreis-Lehrmittelausstellung. U. u. E.: Kgl. Regierung.

Rixdorf (1897): Naturhistorisches Schulmuseum der Stadtgemeinde Rixdorf. Es sammelt aufser Naturalien auch prähistorische Funde, kriegs- und kulturgeschichtlich Interessantes vom heimischen Boden.

Rostock (1888): Mecklenburgisches Volksschulmuseum. U. u. E.: Verein des Meckl. Volks-SM.

Stade (1904): Schulmuseum.

Straubing (1904): Schulmuseum.

Stuttgart (1851): Lehrmittelsammlung der Königl. Württemb. Zentralstelle für Gewerbe und Handel. Das älteste SM.

Wolfenbüttel (1892): Landes-Schulmuseum für das Herzogtum Braunschweig. U. u. E.: Die Vereinigung zur Erhaltung und Förderung des Landes-SM.

Würzburg (1905): Schulmuseum.

2. Ausland

Europa:

Aarhus (1887): Schulmuseum. (Eing. 1889.)

Agram (1901): Kroatisches Schulmuseum.

Amsterdam (1877): Nederlandsch Schoolmuseum.

Athen (1905): *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΝ ΜΟΥΣΕΙΟΝ.*

Belgrad (1898): Schulmuseum.

Bern (1878): Schweizerische permanente Schulausstellung.

Bozen (1889): Ständige Lehrmittelausstellung.

Brüssel (1880): Musée scolaire national.

Budapest (1877): Országos Tonszermúzeum.

Freiburg, Schweiz (1884): Musée pédagogique suisse de Fribourg.

Genua (1881): Civico Museo pedagogico e scolastico.

Graz (1882): Permanente Lehrmittelausstellung.

Haag (1905): Museum ten bate van het Onderwijs.

Innsbruck (1888): Ständige Lehrmittelausstellung.

Kopenhagen (1887): Dansk Skolemuseum.

Kristiania (1901): Skolemuseum for Kristiania Folkeskoler.

Laibach (1898): Schulmuseum und ständige Lehrmittelausstellung.

Lausanne (1901): Musée scolaire cantonal vaudois.

Lemberg (1907): Polskie Muzeum Szkolne.

Lissabon (1883): Museu pedagogico de Lisboa.

London (1857): Science Collections for Teaching and Research im Victoria and Albert Museum in South Kensington.

London (1892): Educational Museum of the Teachers' Guild of Great Britain and Ireland.

Luzern (1905): Permanente Schulausstellung.

Madrid (1884): Museo pedagógico nacional.

Neuchâtel (1887): Exposition scolaire cantonale permanente.

Palermo (1880): Museo d'Educazione. (Eing. 1894.)

Paris (1879): Musée Pédagogique.

Prag (1890): Ständige Schulausstellung

Rom (1874): Museo d'Istruzione e d'Educazione. (Eing.)

Sofia (1905): Učilišten Muzej.

St. Petersburg (1864): Pädagogisches Museum der Militär-Lehranstalten.

Wien (1872): Permanente Lehrmittelausstellung der Stadt Wien. (Eing. 1892.)

Wien (1903): Österreichisches Schulmuseum.

Wien (1905): Permanente Lehrmittelausstellung der Lehrmittelzentrale in Wien.

Zürich (1875): Pestalozzianum (Schweizerische Permanente Schulausstellung).

Amerika:

Buenos Aires (1888): Biblioteca y Museo pedagógicos.

Montevideo (1889): Museo y Biblioteca pedagógicos.

New-York (1900): Educational Museum and Library of Teachers College, Columbia University.

Rio de Janeiro (1883): Museo escolar nacional. (Eing.)

Santiago (1901): Museo de Educacion Nacional.

St. Louis (1905): Educational Museum of the Public Schools of Saint Louis.

Toronto (1857): Provincial Art Gallery and Educational Museum.

Washington (1881): Museum Division of the United States Bureau of Education (Eing.)

Asien:

Tokio (1878): Tokio Kioiku-Hakubutsukwan.

Literatur: Beeger, Die Pädagogischen Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt. Leipzig 1892. — Hübner, Die Deutschen Schulmuseen. Breslau 1904. — Ders., Die Ausländischen Schulmuseen. Ebenda 1906. — Die beiden letztgenannten Werke sind »Veröffentlichungen des Städtischen Schulmuseums zu Breslau«, deren Verfasser mit rühmenswerter Sorgfalt das ganze Gebiet behandelt und auch eine erschöpfende Übersicht der gesamten einschlägigen Literatur des In- und Auslandes bietet.

Jena. Ernst Piltz.

Schulpflege

1. Begriff und Zusammensetzung. 2. a) Aufgaben. 2. b) Rechte. 3. Der Geistliche als Schulpfleger. 4. Frauen in der Schulpflege.

1. Begriff und Zusammensetzung. Mit dem Wort »Schulpflege« kann man zwar das gesamte Schul- und Erziehungswesen bezeichnen, gewöhnlich aber wird es nur im engeren Sinne verstanden und bezeichnet dann mehr oder weniger das, was sonst dem Schulvorstande oder der Ortsschulaufsicht (Art. Ortsschulaufsicht) entspricht. Während aber letztere Bezeichnungen mehr die Rechte betonen, betont die Schulpflege mehr die Pflichten, und wenn der Begriff auch wohl schon von Dörpfeld geprägt und von Zillessen (nochmals die Schulaufsichtsfrage. Gütersloh, Bertelsmann 1886) in Umlauf gesetzt worden ist, so ist diese Einrichtung doch noch eine werdende, aber eine die die Zukunft hat, während die »Ortschulaufsicht« ihr Antlitz der Vergangenheit zuwendet. Die Mitglieder der Schulpflege heifsen dann Schulpfleger, wie die Mitglieder des Armenpflegschaftsrates: Armenpfleger, und werden, wo das Schulwesen mehr oder weniger verstaatlicht und mit dem bürgerlichen Gemeinwesen verschmolzen ist, von der Gemeindevertretung bezw. dem Gemeinderate ernannt und bilden dann als Kollegium einen Ausschufs (Kommission) desselben, wo die Schule der Kirche einverleibt ist, wird der Kirchenvorstand (Presbyterium) die Schul-

pflege mit übernehmen. Die besten Schulpfleger werden die sein, die vom rechten Erziehungsgeiste beseelt sind, und solche können sich in jeder Schulorganisation finden, mag es nun eine staatliche, kirchliche oder rein schulische sein, wenn auch die Wahrscheinlichkeit dafür spricht, dafs auf dem Boden der selbständigen Schulgemeinde (Art. Schulgemeinde) die Schulpflege am besten gedeihen wird.

Ähnliches gilt von der Zusammensetzung der Schulpflege und der Leitung derselben. In erster Linie haben die Familien Rechte und Pflichten an der Schule (Art. Schulverfassung), aber daraus darf nicht gefolgert werden, dafs nur Familienväter der Schulpflege angehören dürften, oder gar nur solche, die eigene Kinder in die Schule schicken; denn nicht immer sind gerade diese Familienväter die geeignetsten Schulpfleger; zumal in kleinern Gemeinden, und diese kommen hauptsächlich in Betracht, hält es oft schwer, lediglich unter Vätern von Schulkindern für dies Amt befähigte und gewillte Männer herauszufinden. Manche stehen im Banne des Lehrers und sind dann nicht frei und selbständig genug, und wieder andern fehlt es selbst noch an der wünschenswerten Bildung oder an dem nötigen Erziehungsinteresse, während vielleicht kinderlose Personen diese Eigenschaften besitzen können. Auch ist zu bedenken, dafs, wenn nur Väter von Schulkindern gewählt werden dürften, in der Regel nur jüngere Männer der Schulpflege angehören, das besonnene und erfahrungsreichere Alter aber, sowie die Kreise ausgeschlossen sein würden, die ihre Kinder in höhere Schulen schicken und deshalb schon zumeist zu den einflufsreichsten und gebildetsten zählen. Dafs die Forderung, nur Väter von Schulkindern zur Schulpflege abzuordnen, auch noch einen parteipolitischen Beigeschmack erhält, kann man daran erkennen, dafs die Sozialdemokratie mit solcher Entschiedenheit für dieselbe eintritt, und es wird nach dem Vorstehenden unschwer zu erraten sein, von welchen Absichten sie sich dabei leiten läfst.

Neben den gewählten Schulpflegern sind der Schulpflege auch ständige und in der Gemeindepflege geschulte beizuordnen, nämlich die oder ein Vertreter der bürgerlichen Gemeinde, der Geistliche, der Schularzt u. a., was jedoch nach den Schulverfassungen noch lange verschieden gehalten werden wird, weil die Frage der Interessenkreise noch nicht genügend geklärt und aus dem Parteikampf noch nicht zur rechten Ruhe gekommen ist. Dies gilt auch von den Leitern der Schulpflege. Am zweckmäfsigsten wird der Lehrer bezw. Rektor damit betraut, es sei denn, dafs derselbe noch zu jung wäre, in welchem Falle er durch ein anderes Mitglied vertreten werden müfste. Eine solche Vertretung müfste natürlich von oben herab geregelt werden. Dafs der Lehrer der Kopf der Schulpflege sein mufs, habe ich 1889 in meinem Aufsatz: Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche — ausgeführt. Als ich v[illegible] 30 [illegible]ahren diese Forderung aufstellte, [illegible] man allgemein darüber gelächelt, nur Dörpfeld hat sie mit allem Ernst aufgegriffen und sich besonders darüber gefreut, dafs sie so klar und offen von einem Geistlichen ausgegangen war. (Vergl. Trüper, Dörpfelds soziale Erziehung, S. 195.) Seitdem hat sich diese Forderung, namentlich in Lehrerkreisen, durchgesetzt und bereits zu Anträgen verdichtet. Verwirklicht ist sie wohl noch nirgends. Selbst das neue Meiningsche Volksschulgesetz, das doch für das fortschrittlichste gilt, hat den Lehrern diese Rangstellung, die doch eine so natürliche und berechtigte wäre, noch nicht gebracht. Man kann sie ihnen um so getroster zugestehen, und die mit dem Vorsitz verbundenen Würden und Bürden auf sie übertragen, weil diejenigen, die sie bisher gehabt, Geistliche und Bürgermeister, ihnen nicht zu sehr nachweinen, die Lehrer aber, die infolge dieser ihrer Beiseitestellung nur gar zu leicht versucht waren, in Verwaltungsangelegenheiten einer negativen Kritik zuzuneigen, auf diesem Gebiete dann um so mehr zum positiven Schaffen gedrängt und in eigner Person erfahren würden, wie schwer es oft hält, eine Sache, auch wenn sie theoretisch noch so gut geklärt ist, ins Leben umzusetzen. Eine solche Erfahrung und Selbstverantwortung würde sie dann auch milder und billiger über so manche Erfolglosigkeit urteilen lassen, die Verwaltungsbeamte und Pfarrer trotz gröfster Hingebung und Anstrengung erleiden müssen.

Endlich sei noch bemerkt, daſs das Gebiet der Schulpflege ein übersichtliches sein muſs und am besten immer nur eine Schule umschlieſsen sollte (Dörpfeld, Die 4 und 8 klassige Volksschule. Barth, Die Reform der Gesellschaft. Sulze, Die ev. Gemeinde).

2. a) **Aufgaben der Schulpflege.** Soll das Erziehungswerk nach den heutigen Forderungen ausgerichtet werden, so genügt es nicht, daſs der Schulvorstand vor Aufstellung des Gemeindehaushalts auf Drängen des Lehrers oder Lehrerkollegiums einige Schulgeräte zur Ergänzung und einige Lehrmittel zur Anschaffung empfiehlt, vor den Ernteferien darüber verhandelt, ob dieselben drei Tage eher oder später angehen sollen, und ein anderes Mal eine vom Kreisschulamt ergangene Vorlage mehr oder weniger gezwungen annimmt, sonst aber nur noch bei Kaisers und des Herzogs Geburtstag, sowie bei der Schulprüfung, wo eine solche überhaupt noch gehalten wird, erscheint und auch da nur selten vollzählig, sondern die Schulpflege muſs stets im Gang sein, ihr Wirken darf nicht ruhen, sie muſs sich um den eigentlichen Schulbetrieb, als den inneren Kern, kreisartig herumlegen und die ganze Schulgemeinde, Eltern wie Kinder in ihre Tätigkeit einbeziehen und mit Erziehungsgeist durchdringen, damit die Kinder in der rechten Zucht aufwachsen und die Eltern ihren Pflichten gewissenhaft und opferfreudig nachkommen, sie soll alle schädigenden Einflüsse fern zu halten, allen wahrhaft fördernden Bestrebungen Eingang zu verschaffen suchen. Die Schulpfleger dürfen ferner ihre Tätigkeit nicht auf die wenigen Verhandlungen in den angeordneten Sitzungen beschränken, wo ihre Tätigkeit zu einer mehr mittelbaren herabsinkt, sondern sie müssen ihr Amt auch unmittelbar und persönlich ausrichten, d. h. selbst auch, nach Art der Armenpfleger, in den Familien nach dem Rechten sehen, selbstverständlich im Einvernehmen mit der Leitung und im Einklang mit der gesamten Organisation. Wenn in so gründlicher und nachdrücklicher Weise die Schulgemeinde durch die Schulpflege beeinfluſst und gefördert wird, wenn die Unterrichtskunst in der Schule mit den natürlichen Erziehungsfaktoren, den Eltern und Schulfreunden, zusammenklingt, und wenn dann auch die übergeordneten Behörden und Organe diesen Ortspflegschaften Kraft und Schutz verleihen, dann darf auf noch gröſsere und sicherere Erfolge als bisher gerechnet werden, die ich hauptsächlich darin sehe, daſs weniger für die Schule und mehr für das Leben gelernt wird. Das Schulleben darf nicht so ausschlieſslich auf das Schulhaus beschränkt sein, sondern muſs noch mehr in die Familien und Gemeinden hinein geleitet werden, und darf auch nicht so unvermittelt abschlieſsen, sondern muſs noch länger nachhalten. Es müssen noch mehr Vorkehrungen getroffen werden, damit das in der Schule Gelernte nun auch Anwendung finde, die in langer Unterrichtsarbeit gewonnenen, geistigen Güter nicht alsbald wieder über Bord geworfen werden, und der im Entstehen begriffene sittliche Charakter nicht gleich wieder gefährdet, sondern gefördert werde. Es leuchtet ein, daſs dies alles die Lehrer nicht allein vermögen, sondern daſs dazu noch mehr Personen und Veranstaltungen dienstbar gemacht werden müssen, die eben in der Schulpflege organisiert sich zusammenfinden sollen.

In diese Schulpflege lassen sich dann auch die verwandten Bestrebungen und Anstalten, die bisher mehr oder weniger in loser oder gar keiner Verbindung mit der Schule einherliefen, wie der Erziehungsverein, die Zwangserziehung, die Waisenfürsorge und das Vormundschaftswesen ganz oder teilweise einbeziehen, so daſs dann das gesamte Erziehungswesen mehr konzentriert und zugleich vereinfacht wird. Auf diese Weise werden dann manche Kräfte und Mittel, die bisher für Nebenzweige in Anspruch genommen wurden, für die Schulpflege frei, auch ist zu hoffen, daſs bei einer wirksameren Schulpflege die Zahl der sittlich gefährdeten und verwahrlosten Kinder abnehmen und andrerseits denselben die Schulpflege noch mehr zu gute kommen wird.

Auſser den angeführten Aufgaben würde die Schulpflege dafür einzutreten und die Lehrer darin zu unterstützen haben, daſs die Schulkinder naturgemäſs leben (Bewegung gegen den Alkoholmiſsbrauch), sich einfach, aber geschmackvoll kleiden,

von Verwöhnungen und Modetorheiten ferngehalten werden, daſs sie Gelegenheiten zum Turnen und Baden finden und durch Spiele sich erholen können, daſs die mittelbaren Tugenden der Sauberkeit, Pünktlichkeit, Sparsamkeit, Höflichkeit usw. nicht nur in der Schule, sondern auch in den Häusern und in der Öffentlichkeit geübt werden, damit dadurch den noch wertvolleren Gesinnungen vorgearbeitet und diese selbst zu immer würdigerer Entfaltung gelangen. Durch Elternabende und Hausbesuche, durch öffentliche Vorträge und private Unterredungen, durch Ortsgesetze und Verordnungen gilt es über die verschiedenen Erziehungsfragen aufzuklären und die Erziehungspflicht einzuschärfen und so einerseits der Schule zu dienen, und dann andrerseits durch die Schule veredelnd auf die Gemeinde einzuwirken.

Die Schulpflege hat die Schule zu unterstützen bei Schulfesten und Schülerfahrten, hinsichtlich des Tier- und Pflanzenschutzes, bei Unterbringung schwacher oder kranker Kinder in Heilanstalten und Sommerfrischen, aus der Schule entlassener Kinder in Lehr- und Dienststellen. Es muſs ja auch gar nicht alles der Lehrer selbst machen oder vom Lehrer verlangt werden. So können manche Arbeiten und technische Verrichtungen auch durch andere Personen gelehrt oder eingeübt werden, wie wir es ja schon hinsichtlich des Haushaltungs- und Handarbeitsunterrichts, Schwimm- und Musikunterrichts haben. So können die Kinder von einem Gärtner im Gartenbau und in der Baumschule, von einem Tischler oder andern Handwerker in der Schulwerkstatt angeleitet werden, nur eben dies alles in Verbindung mit dem Schulorganismus. Es liegt auf der Hand, daſs auch hier die Schulpflege vieles vermitteln und fördern kann. Endlich muſs sich die Schulpflege je nach Bedürfnis auch mit andern Organen in Verbindung setzen oder mit ihnen zusammenwirken. So wird sie unter Umständen auf die Polizei einzuwirken haben, daſs hinsichtlich der Schauläden und Schauspiele die Kinder vor dem Schmutz in Wort und Bild bewahrt bleiben, oder im Verein mit dem Kirchenvorstand darauf sehen, daſs die Zieh- und Waisenkinder ordentlich behandelt werden, die Herrschaften und Arbeitgeber die jungen Leute nicht in ungebührlicher und unerlaubter Weise ausnützen und daſs Gastwirte und Gesellschaften die Jugend nicht zu für sie noch bedenklichen Vergnügungen zulassen oder gar anreizen. In diesen und ähnlichen Dingen müſsten alle berufenen Organe zusammengehen und nicht, wie es auch geschieht, das eine auf das andere sich verlassen oder gar einander zurücksetzen oder hindern. Auch hier findet die Schul- und Jugendpflege ein reiches Feld der Betätigung.

Manchen werden diese Forderungen zu hoch gegriffen erscheinen, allein sie ergeben sich aus dem jetzt schon vorgeschriebenen Erziehungsziel und Lehrplan und bilden zu diesem, wenn überhaupt Schule und Leben in Einklang gebracht werden sollen, nur die Anwendung; sodann soll doch auch gegen jetzt ein Mehr und ein Fortschritt erstrebt und erreicht werden, weil man die bisherigen Mängel beseitigen will und man doch nicht den gegenwärtigen Schulvorstand in seiner Unzulänglichkeit und Schwachheit forterhalten darf. Die meiste Arbeit und Verantwortung wird freilich den eigentlichen Erziehern und den von Amts wegen eingestellten Helfern zufallen, andrerseits muſs aber auch ein ernstliches Einsetzen der Persönlichkeit für eine so hochwichtige und wertvolle Sache eine schöne Befriedigung erzeugen, es mag der Eifer nun von einem Fachmann oder Laien ausgehen. Immerhin wird es nicht überall leicht sein, geeignete und genug Männer für dieses Amt aufzutreiben, eine Befürchtung, die durch vielfache Erfahrung bestätigt wird. (Art. Familie und Familienerziehung — Haus und Schule — Lehrlingsvereine und Lehrlingswesen.) Auch sonst macht man ähnliche Erfahrungen. Wie schwer fällt es oft einen Vormund zu gewinnen, und wenn er gefunden ist, so ist er es nur gezwungen und tut nur gerade das, wozu er genötigt wird. Und wie sieht es in den meisten Vereinen aus? Ein oder zwei Vorstandsmitglieder müssen die gesamte Arbeit erledigen, und die übrigen gefallen sich in der Rolle des Statisten. Und dies ist nicht nur bei Vergnügungsvereinen der Fall, sondern auch bei Vereinen mit ernsteren Aufgaben. Es gibt Frauen- und

Erziehungs-, Missions- und Gustav Adolfsvereine, auf die solches Urteil zutrifft, und Flotten- und Wahlvereine, die wie Pilze aufschiefsen, erfahren dies erst recht. Hier gilt: wie gewonnen, so zerronnen. Um nun die Schulpflege nicht einem solchen Lose verfallen zu lassen, darf sie nicht aus blofs Freiwilligen bestehen, sondern es müssen ihr auch ständige Personen, Beamte, beigeordnet werden, die eine gewisse Rührigkeit und Festigkeit verbürgen, ebenso müssen alle streng verpflichtet und verantwortlich gemacht werden. Auch ist es gut, wenn die Schulpflege über ein angemessenes Vermögen und über sonst notwendige Mittel verfügen kann.

Dafs es vielfach so schwer hält, derartige Ehrenämter mit geeigneten Kräften, wie sie die Schulpflege erfordert, zu besetzen, hat seinen Grund einmal in der materiell gerichteten Zeit, die geistige und sittliche Bestrebungen nicht genug zu würdigen weifs, dann in der angespannten Erwerbstätigkeit, die zu wenig übrig läfst, derartigen Bestrebungen sich hinzugeben, und in dem Subjektivismus, der sich mehr in leicht wandelnden Liebhabervereinen auswirkt, als dafs er sich dem mehr festgefügten und ihm daher gern erstarrt erscheinenden Gemeindeleben anpassen und dienen mag. Das Bestreben der Lehrer, eine Schulpflege zu schaffen, verdient daher Anerkennung, weil sie den Zweck hat, geistige und sittliche Bildung zu fördern und immer mehr zu einem Gemeingut zu machen, und weil zu erwarten steht, dafs von den verwandten Bestrebungen und Liebhabervereinen, die bisher einen gewissen Ersatz bieten sollten, manche aufgesogen oder unnötig werden und dafs das, was den letzteren Vereinen nun entgeht, dem Gemeindeleben zu gute kommt, was bei der heutigen Überproduktion von Vereinen und bei der damit im Zusammenhang stehenden Unterernährung des Gemeindelebens im Interesse des letzteren sehr zu begrüfsen ist. Damit ist jedoch nicht gesagt, als ob das Gemeindeleben alle Vereinstätigkeit aufsaugen oder aufheben solle, sondern es bezieht sich dies nur auf das Zuviel und Ungesunde der heutigen Vereinsmeierei; wertvolle Bestrebungen, die im Gemeindeleben nicht zu ihrem Recht kommen und untergehen würden, werden natürlich in besonderen Vereinen sich auswirken und in anderer Weise dem sozialen Körper sich angliedern müssen.

Was nun von der Belebung der Schulpflege gilt, das gilt erst recht von der Belebung der Schulgemeinde und der Tüchtigmachung für ihre erzieherischen Aufgaben. Die »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht« schreiben 1907 in Nr. 44: »Der allmähliche Übergang Deutschlands vom Agrarstaat zum Industriestaat hat es mit sich gebracht, dafs in weiteren Volkskreisen der Vater den gröfsten Teil des Tages von den Seinen ferngehalten wird, da seine Arbeit nicht mehr im Haus, sondern in der Fabrik verrichtet werden mufs. Dieses, dazu noch Frauen- und Kinderarbeit, sowie andere Einflüsse, die durch die wirtschaftliche Entwicklung unserer Zeit bedingt sind, haben den ältesten, natürlichsten und darum wichtigsten Erziehungsfaktor ohnmächtig gemacht, ja in weiten Volkskreisen geradezu ausgeschaltet.« — Wenn dem nun so ist, so mufs nun auch alles aufgeboten werden, um hier Wandel zu schaffen, es müssen vor allem die in den angezogenen Artikeln über »Familie und Familienerziehung« usw. und in den genannten Büchern von Dörpfeld, Barth und Sulze gemachten Vorschläge ernstlich erwogen werden und es wird sich dann die Schulpflege in unserem Sinne erst recht als berechtigt und notwendig erweisen.

2. b) **Rechte der Schulpflege.** Wie schon aus der Begriffsbestimmung und dann aus den weiteren Ausführungen im Vorstehenden sich ergibt, namentlich wenn wir die Aufgaben, die wir der Schulpflege stellen, bedenken, müssen mit der Schulpflege auch gewisse Rechte verbunden sein, denn Pflichten und Rechte müssen gegenseitig abgewogen werden. Hier handelt es sich nun insbesondere um die vielumstrittene Aufsichtsfrage. Wir lassen zunächst die technische und geistliche Ortschulaufsicht beiseite. Bezüglich der letzteren braucht hier nicht ausgeführt zu werden, dafs durch die Mitgliedschaft des Geistlichen an der Schulpflege in unserem Sinne dieselbe nicht identisch mit der geistlichen Ortschulaufsicht wird, noch auch gefürchtet zu werden, dafs das Schulwesen hinsichtlich seiner Selbständigkeit

beeinträchtigt oder gefährdet würde (Art. Ortschulaufsicht), nur eins sei hier noch bemerkt, daſs es nicht angeht, den Geistlichen bald zu wählen und dann wieder nicht; denn wenn behauptet wird: »der Geistliche werde, wenn er durch das Vertrauen der Gemeinde in den Schulvorstand gewählt werde, einen viel gröſseren Einfluſs haben, als wenn er diesem Verwaltungskörper kraft gesetzlicher Berechtigung angehöre,« so verkennt man die Bedeutung der Kirche als eines notwendigen Faktors für alle Erziehungsgemeinden, sowie die Bedeutung des Umstandes, daſs der Geistliche, um die Kirche würdig und entschieden vertreten zu können, nicht von der Gunst und dem Belieben einer Gemeindevertretung, die ihn bald wählen, bald wieder fallen lassen kann, abhängig sein darf.

Dörpfeld weist in seinem Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur »Reform der Schulverwaltung« 2. Aufl. S. 34 der lokalen Schulverwaltungs-Instanz folgende 15 Befugnisse zu:

1. ob der Lebenswandel des Lehrers amtswürdig ist;
2. ob die Schularbeit wirklich geschieht — vorschriftsmäſsig und pünktlich (was mit der technischen Aufsicht nicht verwechselt werden darf);
3. wie die Schulzucht und überhaupt der erziehliche Geist der Schule geartet ist;
4. Unterstützung und Schutz des Schulamtes;
5. Schlichtung von Differenzen zwischen Lehrer und Eltern;
6. desgleichen innerhalb des Lehrerkollegiums;
7. Schutz des Schulunterrichtes gegen äuſsere Störungen;
8. Dispensation der Schüler für kürzere Zeit;
9. gütliche Anmahnung der Eltern behufs regelmäſsigen Schulbesuchs;
10. Entlassung der Schüler;
11. Urlaubserteilung der Lehrer für kürzere Zeit;
12. Sicherung des Einkommens der Schulstelle, sofern dasselbe nicht fixiert ist;
13. Aufsicht und Mitsorge hinsichtlich der nötigen Lehr- und Lernmittel der Schule und der Schüler;
14. Aufsicht und Mitsorge hinsichtlich des Schulgebäudes, der Utensilien, des Spiel- und Turnplatzes — der Wege;
15. Verwaltung des lokalen Schulvermögens (Vermächtnisse, Stiftungen usw.).

»Ganz besonders (bemerkt er dazu) sind es die erstgenannten 3 Punkte, welche erkennen lassen, daſs es eine pure Lächerlichkeit wäre, wenn darüber aus der Ferne, etwa auf Grund eines jährlichen Besuches von wenigen Stunden geurteilt werden sollte . . . und was die Befähigung anlangt, so ist keine andere erforderlich als die, welche auch bei den kirchlichen und bürgerlichen Gemeindekollegien vorausgesetzt wird.« — Es sei hinzugefügt, daſs man sich auch die Heran- und Fortbildung der Schulpfleger angelegen sein lassen soll, und daſs dies hauptsächlich die Aufgabe der Lehrer und Schulinspektoren sein muſs.

Daſs die fachmännische Aufsicht durch eine nichtfachmännische ergänzt wird, wiederholt sich auch auf andern Gebieten. So wird der Geistliche durch den Kirchenvorstand beaufsichtigt (abgesehen davon, daſs fast alle Amtshandlungen vor der Gemeinde oder doch an Erwachsenen geschehen, während die Schultätigkeit in der Abgeschlossenheit und an Kindern), der Bürgermeister durch den Gemeinderat, der Fabrikdirektor durch den Aufsichtsrat, die Regierung durch den Land- oder Reichstag. In allen derartigen Fällen geschieht die Beaufsichtigung, Mitaufsicht oder Nachprüfung durch Nichtfachleute, ohne daſs die Betroffenen sich verletzt fühlen können, im Gegenteil jeder gewissenhafte Beamte wird sich freuen, weil dadurch erst recht seine Treue und Tüchtigkeit bewiesen und er die Verantwortung mit andern teilen kann. In diesem Sinne muſs es dem Lehrer sogar erwünscht sein, wenn von Zeit zu Zeit auch einmal ein Schulpfleger (allen Eltern den Besuch des Unterrichts zu gestatten, hat sein Bedenkliches und hat sich auch nicht bewährt) seinem Unterrichte, der Haupttätigkeit seines Amtes, beiwohnt, denn wenn auch ein solcher Besuch nicht immer gelegen kommt, »weil das Wirken des Geistes der Stille bedarf und wie das Gebet der Öffentlichkeit entrückt sein will«, so gibt es doch auch wiederum Unterrichtsstunden, von denen der Lehrer wünschen möchte, daſs

sie nicht bloſs den Kindern, sondern auch noch andern zu gute käme, gleich wie umgekehrt der Schulpfleger, auch wenn er ein Geistlicher ist, nur gefördert werden und dankbar solche Darbietungen und Vorführungen hinnehmen würde. Endlich ist damit gegeben, daſs die Schulpflege auch persönlich ausgeübt werden muſs. Denn es genügt nicht, wie manche wollen, Schule und Lehrer nur zu beeinflussen durch Gesetze, Instruktionen, Vorbildung und Fortbildung, Presse u. dergl., was die Lehrer auf die Dauer selbst nicht befriedigen würde, sondern es müssen zu all diesen unpersönlichen und abstrakten Vorkehrungen auch noch lebendige Persönlichkeiten hinzutreten, denn neben dem schriftlichen Verkehr darf der persönliche Umgang nicht fehlen.

3. Der Geistliche als Schulpfleger. Sehen wir zu, was derselbe in der Schulpflege helfen könnte. Wir ordnen dabei das, was in dieser Hinsicht zu sagen ist, nach der Einteilung der heutigen Pädagogik in Regierung, Unterricht und Zucht.

Was nun zunächst die Regierung bebetrifft, nämlich die Vorkehrungen, die den Unterricht erst ermöglichen, schützen und fördern sollen, so ist hierzu die Schulpflege hauptsächlich notwendig und berufen. Es handelt sich darum, daſs die Schüler pünktlich zur Schule kommen, daſs in den Gemeinden auf richtig gehende Uhren gesehen wird, und da wird man auch die Uhr noch immer gelten lassen, die im Kirchturm sich befindet, wenn sie nur eben die Zeit genau bestimmt, ebenso wird es nur von Vorteil sein, wenn der Geistliche bei seinen Hausbesuchen auch auf die Zeitmesser mitachtet, wie es denn weder überflüssig noch mit dem geistlichen Amt unverträglich ist, wenn er sich auch die Pflege der mittelbaren Tugenden seiner Pfarrkinder angelegen sein läſst, weil diese die unmittelbaren unterstützen und fördern. Wenigstens gehöre ich nicht zu denen, die da meinen, daſs der Geistliche nur das Rein-Geistliche zu pflegen habe und daſs ihn alles andere nichts angehe, wie ich denn auch das natürliche Wasser lieber trinke als das destillierte. Ein praktischer Geistlicher wird auch den irdischen Dingen sein Interesse zuwenden, wenn auch sub specie aeterni, d. h. mit der Wendung zum Ewigen. Der eine beschäftigt sich mit wirtschaftlichen Fragen, ohne daſs er gerade einem landwirtschaftlichen Verein oder einer Kreditgenossenschaft angehören muſs, und versteht sich besonders darauf, Mittel für öffentliche Zwecke flüssig zu machen, so daſs es ihm auch gelingt, für die Schule, die ja immer Bedürfnisse hat, etwas Besonderes aufzubringen. Ein anderer leitet einen Frauenverein oder ist Mitglied des Armenpflegschaftsrates und vermag als solcher auch armen Schulkindern etwas zuzuwenden, sei es ein notwendiges Kleidungsstück oder auf Zeit ein regelmäſsiges Frühstück. Wieder ein anderer ist im Lazarett vorgebildet oder steht einer Samariterstelle vor oder ist sonst zur Krankenpflege befähigt und hilft so gern auch die Schulgesundheitspflege mitfördern. Noch ein anderer versteht sich auf diese oder jene Technik oder Kunst und stellt dieses sein Können gern auch in den Dienst der Schule. Aber auch wenn einem Geistlichen diese besonderen Eigenschaften abgehen, so wird er doch immer noch gerade als Geistlicher der Schule in dieser Beziehung manches nützen können und wäre es auch nur durch seinen Rat und seinen Einfluſs. Man braucht sich aber nicht zu wundern, daſs er davon absteht, wenn er absichtlich von der Schule ferngehalten wird.

Anders liegen freilich die Dinge hinsichtlich des Unterrichts. Dieser hat sich gegen früher zu einer besonderen Kunst entwickelt, der ein Geistlicher nicht ohne weiteres gewachsen ist und selbst wenn er es war, mehr oder weniger wieder verlustig gehen kann dadurch, daſs er keine Gelegenheit hat, sich weiter zu üben. Er braucht auch gar nicht die Methode zu beherrschen, weil es nicht mehr seines Amtes sein kann, den Lehrer in dieser Beziehung zu meistern, wohl aber muſs es sein Recht bleiben, daſs er im Namen und Auftrag der Kirche an Ort und Stelle sich überzeuge, in welcher Gesinnung und in welchem Bekenntnis die ihm anvertrauten Kirchkinder unterrichtet und erzogen werden, sowie auch seine Pflicht, dafür zu sorgen, daſs nicht ein unversöhnlicher Gegensatz aufkomme, daſs also nicht etwa nur eine alles Überirdische abweisende Diesseitigkeitsreligion gelehrt werde. Ist hingegen der Lehrer dem biblischen Christentum und dem Glauben der Kirche zugetan, so

wird er in seinem Geistlichen gern einen Berater und Förderer in religiösen Fragen finden, was dann wieder mittelbar auf den Unterricht in der Schule günstig einwirken wird. Andrerseits wird der Geistliche im Schulunterricht für seine erzieherischen Arbeiten, insbesondere für den Konfirmandenunterricht manches lernen, denn es handelt sich bei letzterem nicht nur um eine äufsere Anlehnung an den Schulunterricht und eine mechanische Fortsetzung, sondern um eine innere Verwachsung beider, was nicht erreicht wird durch Übermittlung des Lehrplanes und eines Berichts, wie weit Unterrichts- und Lernstoff erledigt sind, sondern dadurch, dafs der Geistliche persönlich dem Schulunterricht beiwohnt, um zu erfahren, wie gelehrt und gelernt wird, und dafs er auch sonst noch mit dem Lehrer über das und jenes sich bespricht, denn aus den eingeführten Lehr- und Lernmitteln ist nicht alles zu ersehen, sondern es kommen noch hinzu die individuellen Beimischungen, die auf der Eigenart der Heimat, der Kinder und des Lehrers beruhen. Ich gehe dann umgekehrt aber auch soweit, dafs ich es für wertvoll halte, wenn auch der Lehrer einmal den Konfirmandenunterricht besucht. Gegenseitiger Besuch und Gedankenaustausch sind in dieser Angelegenheit eine psychologische Forderung und würden zum gegenseitigen Verständnis und friedlichen Zusammenwirken viel beitragen. Aber auch sonst können beide, Lehrer und Geistlicher, einander durch wissenschaftlichen Verkehr und persönlichen Umgang fördern und so mittelbar auch der Schule und der Kirche nützen, und ich halte ein solches Zusammengehen nicht nur für wünschenswert und vorteilhaft, womit sich diejenigen bescheiden, die nur eine fakultative Mitwirkung des Geistlichen wollen, sondern geradezu für notwendig und daher allgemein geboten, und man möchte es, wenn nicht soviel Mifstrauen herrschte, fast auffallend finden, dafs bei dem Verlangen nach Universitätsstudium, das doch nicht allgemein erreichbar und nach dem Altenburger Schulmann Just auch gar nicht allgemein zu wünschen ist, ein solch naheliegender wissenschaftlicher Verkehr nicht wenigstens als Zwischenstufe zwischen Seminar und Hochschule begrüfst wird, denn die Taktik, dafs man den Verkehr mit dem Geistlichen meiden müsse, um nicht den Verdacht zu erwecken, dafs man bei einem Geistlichen sich Rat und Belehrung hole, mag wohl da und dort geübt worden sein, kann doch aber im Hinblick auf die zu schaffende Schulpflege kaum fortgesetzt werden, denn wenn auch mancher Lehrer den Geistlichen gern für sich entbehrt, so dürfte letzterer doch für Vorträge in Familienabenden und als wissenschaftlicher Berater nicht ganz zu verachten sein und noch immer in Fragen der Volkserziehung nicht hinter den Männern der übrigen Fakultäten zurückstehen. Ja, hat nicht schon mancher Geistliche, wenn es not getan hat, seinen Lehrer im Unterricht vertreten? Und es würde dies noch häufiger geschehen können, wenn es überhaupt mehr Geistliche gäbe und die meisten derselben nicht durch eigene Arbeiten daran verhindert wären!

Was endlich die Zucht angeht, so denken wir zunächst an die Festlichkeiten in der Schule und die Gottesdienste in der Kirche und dabei vor allem daran, dafs die Kinder zu denselben vom Haus die rechte Stimmung und womöglich auch die Eltern selbst mitbringen sollen, was dort am besten geschehen wird, wo auch in den Häusern der rechte Geist herrscht. Auch die Sitten und Gebräuche gehören hierher und sollten im Hinblick auf das Kindesgemüt so gestaltet und gestimmt sein, dafs sie dasselbe nicht verletzen, sondern dem Nebel gleichen, in dem die Kindesseelen wie Elfen sich bewegen und getragen werden. So gewöhnen sie sich an die Sitte und leben sich allmählich bewufst in dieselbe ein und lernen sich so in sie fügen, bis sie selbst deren Bedeutung und Wert erkennen und frei in ihr, aber nicht frei von ihr werden. Die Sitte ist das ungeschriebene Gesetz, an dem Jahrhunderte geschaffen und das für die Kinder fast ebenso wichtig ist als die zehn Gebote, weil sie, die Sitte, den Menschen zum Guten gewöhnt und die Erziehung mit der Gewöhnung beginnt. Sie ist als ruhendes Ergebnis das Gegenstück zur anderen Seite der Geschichte, die uns in fortlaufender Folge das Werden und Handeln der Menschheit beschreibt und das in seinen wertvollen Zügen so den Kindern vorgeführt werden soll, dafs es in ihnen sich

Erziehungs-, Missions- und Gustav Adolfsvereine, auf die solches Urteil zutrifft, und Flotten- und Wahlvereine, die wie Pilze aufschiefsen, erfahren dies erst recht. Hier gilt: wie gewonnen, so zerronnen. Um nun die Schulpflege nicht einem solchen Lose verfallen zu lassen, darf sie nicht aus blofs Freiwilligen bestehen, sondern es müssen ihr auch ständige Personen, Beamte, beigeordnet werden, die eine gewisse Rührigkeit und Festigkeit verbürgen, ebenso müssen alle streng verpflichtet und verantwortlich gemacht werden. Auch ist es gut, wenn die Schulpflege über ein angemessenes Vermögen und über sonst notwendige Mittel verfügen kann.

Dafs es vielfach so schwer hält, derartige Ehrenämter mit geeigneten Kräften, wie sie die Schulpflege erfordert, zu besetzen, hat seinen Grund einmal in der materiell gerichteten Zeit, die geistige und sittliche Bestrebungen nicht genug zu würdigen weifs, dann in der angespannten Erwerbstätigkeit, die zu wenig übrig läfst, derartigen Bestrebungen sich hinzugeben, und in dem Subjektivismus, der sich mehr in leicht wandelnden Liebhabervereinen auswirkt, als dafs er sich dem mehr festgefügten und ihm daher gern erstarrt erscheinenden Gemeindeleben anpassen und dienen mag. Das Bestreben der Lehrer, eine Schulpflege zu schaffen, verdient daher Anerkennung, weil sie den Zweck hat, geistige und sittliche Bildung zu fördern und immer mehr zu einem Gemeingut zu machen, und weil zu erwarten steht, dafs von den verwandten Bestrebungen und Liebhabervereinen, die bisher einen gewissen Ersatz bieten sollten, manche aufgesogen oder unnötig werden und dafs das, was den letzteren Vereinen nun entgeht, dem Gemeindeleben zu gute kommt, was bei der heutigen Überproduktion von Vereinen und bei der damit im Zusammenhang stehenden Unterernährung des Gemeindelebens im Interesse des letzteren sehr zu begrüfsen ist. Damit ist jedoch nicht gesagt, als ob das Gemeindeleben alle Vereinstätigkeit aufsaugen oder aufheben solle, sondern es bezieht sich dies nur auf das Zuviel und Ungesunde der heutigen Vereinsmeierei; wertvolle Bestrebungen, die im Gemeindeleben nicht zu ihrem Recht kommen und untergehen würden, werden natürlich in besonderen Vereinen sich auswirken und in anderer Weise dem sozialen Körper sich angliedern müssen.

Was nun von der Belebung der Schulpflege gilt, das gilt erst recht von der Belebung der Schulgemeinde und der Tüchtigmachung für ihre erzieherischen Aufgaben. Die »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht« schreiben 1907 in Nr. 44: »Der allmähliche Übergang Deutschlands vom Agrarstaat zum Industriestaat hat es mit sich gebracht, dafs in weiteren Volkskreisen der Vater den gröfsten Teil des Tages von den Seinen ferngehalten wird, da seine Arbeit nicht mehr im Haus, sondern in der Fabrik verrichtet werden mufs. Dieses, dazu noch Frauen- und Kinderarbeit, sowie andere Einflüsse, die durch die wirtschaftliche Entwicklung unserer Zeit bedingt sind, haben den ältesten, natürlichsten und darum wichtigsten Erziehungsfaktor ohnmächtig gemacht, ja in weiten Volkskreisen geradezu ausgeschaltet.« — Wenn dem nun so ist, so mufs nun auch alles aufgeboten werden, um hier Wandel zu schaffen, es müssen vor allem die in den angezogenen Artikeln über »Familie und Familienerziehung« usw. und in den genannten Büchern von Dörpfeld, Barth und Sulze gemachten Vorschläge ernstlich erwogen werden und es wird sich dann die Schulpflege in unserem Sinne erst recht als berechtigt und notwendig erweisen.

2. b) **Rechte der Schulpflege**. Wie schon aus der Begriffsbestimmung und dann aus den weiteren Ausführungen im Vorstehenden sich ergibt, namentlich wenn wir die Aufgaben, die wir der Schulpflege stellen, bedenken, müssen mit der Schulpflege auch gewisse Rechte verbunden sein, denn Pflichten und Rechte müssen gegenseitig abgewogen werden. Hier handelt es sich nun insbesondere um die vielumstrittene Aufsichtsfrage. Wir lassen zunächst die technische und geistliche Ortschulaufsicht beiseite. Bezüglich der letzteren braucht hier nicht ausgeführt zu werden, dafs durch die Mitgliedschaft des Geistlichen an der Schulpflege in unserem Sinne dieselbe nicht identisch mit der geistlichen Ortschulaufsicht wird, noch auch gefürchtet zu werden, dafs das Schulwesen hinsichtlich seiner Selbständigkeit

munde kommt!« Sodann sind es die für das weibliche Geschlecht bestimmten Unterrichtsfächer, wie Haushaltung und Handarbeit, die es erwünscht machen, daſs auch Frauen sich dafür interessieren und der Lehrerin ratend und helfend zur Seite stehen. Das gleiche gilt von der Gesundheitspflege und der Kleidung der Mädchen, von den weiblichen Anstandsformen und guten Sitten. In dieser Beziehung muſs die Schule einen lebendigen Widerhall finden in den Häusern und es darf dieses Echo nicht bloſs dem Zufall überlassen werden, sondern es muſs wie alles in der beseelten Gemeinde, geordnet sein, d. h. es müssen auch hierfür bestimmte Organe vorhanden sein, und hierfür werden immer wieder Frauen die meist berufenen sein. Endlich macht sich auch die Überwachung der gröſsern bezw. der aus der Schule entlassenen Mädchen immer mehr notwendig. Es gilt in unbeachtet erscheinender Weise sie im öffentlichen Verkehr und im engeren Umgange zu beobachten und sie im Bewuſstsein zu erhalten, daſs fürsorgende Augen und Herzen auf sie gerichtet sind, und den Müttern, die es hieran fehlen lassen, diese Pflicht einzuschärfen. (Art. Frauendienst, Frauenfrage, Frauenvereine, Liebe, innere Mission. — Schriften der deutschen Sittlichkeitsbewegung.)

Daſs die einzelnen Schulpfleger sich untereinander verständigen und planvoll zusammenwirken müssen und in Bezug hierauf dem Leiter die Hauptaufgabe zufällt, ist selbstverständlich, weniger aber, daſs dies eine besondere Gabe (1. Kor. 12, 28) und Kunst ist.

Literatur: Dieselbe ist im Text und unter d. Art. Ortschulaufsicht und Schulaufsicht angegeben.

Gräfenthal. Hermann Rolle.

Schulpflicht

s. Schulbesuch usw.

Schulpolizei

s. Regierung der Kinder

Schulprogramme

1. Einleitung. 2. Schulnachrichten. 3. Beigaben. 4. Programmentausch. 5. Kosten. 6. Programmenverzeichnisse.

1. Einleitung. Programm (griech. πρόγραμμα) bedeutet eine öffentlich und schriftlich bekannt gemachte Nachricht, insbesondere die Ankündigung einer Reihenfolge, in welcher gewisse Veranstaltungen erledigt werden sollen, zu denen eingeladen wird. Vergl. Konzert-, Fest-, Reiseprogramm. Die frühesten Schulprogramme in Deutschland hatten zunächst nur diese Bestimmung: die Gelehrtenschulen kündigten durch sie und zwar in lateinischer Sprache öffentlich Schulfeiern an und luden zu denselben ein. Erst die Philanthropisten bedienten sich hierbei der deutschen Sprache. — Eine Schulfeier konnte aus besonderer Veranlassung in das Schuljahr hineinfallen; am natürlichsten aber war es, eine solche am Schlusse desselben bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfungen und der Entlassung der zur Universität abgehenden Schüler regelmäſsig zu veranstalten. Da lag es nun nahe, mit dem einladenden Programme einen Bericht über die Arbeit der Schule an der ihr anvertrauten Jugend, über den Lehrer- und Schülerbestand und über wichtigere Ereignisse während des verflossenen Schuljahres zu verbinden, einmal gewissermaſsen zur Erklärung und Begründung dessen, was die Schulfeier den eingeladenen Gästen darbot, dann aber und zwar hauptsächlich, damit dasjenige Publikum, von dessen Interesse und Vertrauen die höhere Schule getragen zu werden wünschen muſste, auch genügend von dem Leben und Treiben, den Zwecken und Zielen der Schule unterrichtet würde. So wurden »Schulnachrichten«, mit den Programmen verbunden, Brauch, bis sie schlieſslich allgemein als erforderlich anerkannt und auch von den Behörden amtlich angeordnet wurden. Weckten und nährten so die Programme das Interesse an den höheren Schulen seitens des gröſseren Publikums — das der wissenschaftlich Gebildeten besaſsen sie schon längst dadurch, daſs Leiter und Lehrer besondere Aufsätze und Abhandlungen den Programmen beigaben, welche Wünsche zu Nutz und Frommen

ihrer Anstalten, Darlegungen aus dem Gebiete der Pädagogik, aber auch rein wissenschaftliche Untersuchungen brachten. Denn neben der Fürsorge für ihre Schulen, neben der Praxis, welche die Arbeit an den Schülern erforderte, wollten sie gerade durch die letzteren dartun, dafs der wissenschaftliche Geist, welchen sie in der Jugend wecken sollten, in ihnen selbst lebendig sei und auch wissenschaftliche Früchte zu zeitigen vermöge. Diese jetzt sog. »Beigaben« zu den Programmen sind eine uralte Sitte. Über die ältesten vermag der Unterzeichnete allerdings keine näheren Angaben zu machen. So viel steht aber fest, dafs sie schon vor Jahrhunderten erschienen. Die älteste Schulschrift z. B. der Güstrower Domschule ist aus dem Jahre 1645. In dieser Beziehung wird wohl allmählich die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte volles Licht schaffen. (S. Art. Päd. Presse.)

2. Schulnachrichten, Jahresberichte. »Schulnachrichten« ist der allgemeinere Begriff; »Jahresberichte« sind sie zu benennen, wenn sie sich nur auf den Zeitraum eines Jahres beziehen. Bevor ihre Herausgabe behördlich angeordnet wurde, waren sie freiwillige Leistungen der Anstaltsdirektoren, wie noch heute bei höheren Privatschulen, und demnach waren auch ihr Inhalt, die Gliederung und der Umfang desselben, ebenso die Zeit ihres Erscheinens ganz und gar dem pädagogischen Ermessen und Geschick derselben anheimgegeben. In Preufsen wurde aber 1824 allen Gymnasien nicht nur ihre alljährliche Herausgabe, sondern auch eine bestimmte Anordnung ihres Inhalts vorgeschrieben. Seitdem erst haben sie also hier den Charakter amtlich notwendiger Schulschriften. Sie sind deshalb auch ausschliefslich von den Direktoren zu verfassen, da ja diese allein im Mittelpunkte des Lebens ihrer Schulen stehen und über das für die Jahresberichte notwendige Material verfügen. Daher ist auch jeder Direktor seiner Schulbehörden für Inhalt und Form seiner Schulnachrichten, von denen er ihr einige Exemplare einzureichen hat (s. u.), voll verantwortlich. Als Zwecke ihrer Veröffentlichung gibt die preufsische Ministerialverfügung von 1885 an: Die Jahresberichte sollen einerseits dazu dienen, in denjenigen Kreisen, welche an der Wirksamkeit der einzelnen Anstalt besonders beteiligt sind, das Interesse für dieselbe rege zu erhalten; andrerseits dazu, den vorgesetzten Behörden einen Einblick in die gesamte Organisation und in die einzelnen Einrichtungen jeder Schule zu ermöglichen und dadurch, wie schon 1826 in einer besonderen Verfügung an das Konsistorium in Berlin gesagt wurde, die Kontrolle über dieselbe zu erleichtern. Deshalb mufsten sie auch von Anfang an in deutscher Sprache abgefafst werden; nur in der Provinz Posen wurde früher noch eine polnische Übersetzung für nötig erachtet. Wir meinen aber, dafs noch zwei andere Zwecke nicht aufser acht gelassen werden dürfen. Da nämlich die Schulnachrichten sämtliche Schulverhältnisse, soweit nicht etwa einzelne von diesen amtliche Zurückhaltung erfordern, für den Zeitraum jedes Schuljahres endgültig und für die Öffentlichkeit bestimmt festlegen, so sind sie nicht blofs für die jeweilige Gegenwart, sondern auch für spätere Geschlechter von nicht zu unterschätzendem schulgeschichtlichen Werte. Was finge z. B. derjenige, welcher bei geeigneter Gelegenheit einen treuen geschichtlichen Rückblick auf die Vergangenheit einer Anstalt geben will oder mufs, ohne die Jahresberichte aus jener Vergangenheit an? Und da sie eben amtlichen Charakter besitzen, mit Sorgfalt und Genauigkeit hergestellt werden müssen, so sind sie für jede Schulstatistik von unersetzlichem Werte. Alle diese Zwecke begründeten daher von je nicht nur die Notwendigkeit der Schulnachrichten an sich, sondern auch ihr alljährliches Erscheinen insbesondere. Nur ganz vereinzelt sind nach Wiese 2- oder 3jährige Zwischenräume zwischen ihren aufeinanderfolgenden Veröffentlichungen in Vorschlag gebracht worden. Was aber gegen solche spricht, auch wenn die Lehrkurse einjährige sind, braucht nicht noch besonders auseinandergesetzt zu werden. Als daher neben den Gymnasien andersgeartete öffentliche höhere Schulen*) entstanden und staatliche An-

*) Bis 1882 bestanden in Preufsen a) Gymnasien; b) Realschulen I. O. (nachher Realgymnasien genannt); c) Realschulen mit 9jähr. Kursus ohne Latein (nachher Oberrealschulen gen.); d) Progymnasien; e) Realschulen II. O. (nachher Realschulen gen.); f) Höhere Bürger-

erkennung erlangten, wurden auch sie zur Herausgabe jährlicher Schulnachrichten verpflichtet. Der Zweck, der mit ihnen in früheren Jahren immer noch verbunden war, als Einladungsschriften zu Schulfeierlichkeiten, insbesondere also zu den öffentlichen Schulprüfungen zu dienen, ist jetzt fast überall in Preufsen mit der nur zu billigenden Aufhebung dieser Prüfungen fortgefallen; und wenn sie auch hie und da noch zur feierlichen Entlassung der Abiturienten einladen, so betrachtet das hier niemand mehr als einen zwingenden Grund für ihr Erscheinen. Sie sind eben als amtliche Rechenschaftsberichte die Hauptsache geworden. Blofse Einladungen würden heutzutage die so zahlreich erscheinenden öffentlichen Tagesblätter in noch vollkommenerer und billigerer Weise vermitteln.

Zu der 1824 verfügten bestimmten Anordnung des Inhalts trat 1841 eine weitere Verfügung, um die vielfachen Verschiedenheiten und zum Teil auffallenden Mängel hinsichtlich der Titelblätter zu beseitigen und die Katalogisierung der Schulnachrichten zu erleichtern. Das Titelblatt sollte den Namen und Sitz der Anstalt, das Schuljahr, die Veranlassung, den Inhalt, die Vornamen und den Zunamen des Verfassers der beigegebenen wissenschaftlichen Abhandlung bestimmt und vollständig angeben. Seit dem Programmentausch durch Teubner-Leipzig mufs das Titelblatt auch links unten die von Teubner jedes Jahr festgesetzte Tauschnummer tragen. 1885, also nach einem 60jährigen Zeitraum, wurde zur Wiederherstellung der für den dienstlichen Gebrauch unentbehrlichen Übereinstimmung der Schulnachrichten, welche im Verlaufe dieser langen Zeit bei den erheblichen Veränderungen in der ganzen Organisation der höheren Schulen verloren gegangen, zum Teil auch willkürlich unbeachtet gelassen worden war, und zur Vervollständigung derselben folgendes angeordnet, wozu später noch eine Vorschrift, den Bericht über das Turnen betreffend, gegeben wurde, welche wir gleich mit einfügen. Wir bemerken vorweg, dafs in keinem anderen deutschen Staate so ins einzelne gehende Vorschriften über den Inhalt der Schulnachrichten, seine Anordnung und formelle Gestaltung bestehen, wie in Preufsen, mit Ausnahme von Waldeck, Braunschweig und der Reichslande, welche fast dieselben Vorschriften haben.

Die Schulnachrichten sollen folgende Abschnitte in der angegebenen Reihenfolge enthalten:

I. Die allgemeine Lehrverfassung der Schulen und zwar:

1. Die Übersicht über die einzelnen Lehrgegenstände und die für jeden derselben bestimmte Stundenzahl. Es ist die Stundenzahl für jede Klasse und in der letzten Spalte die Gesamtzahl der Stunden für jedes Fach anzugeben. Das Zusammenlegen zweier Klassen in einem Lehrgegenstande ist besonders kenntlich zu machen.

2. Die Übersicht der Verteilung der Stunden unter die einzelnen Lehrer. Dieselbe gibt für jeden Lehrer das von ihm verwaltete Ordinariat, die ihm in den einzelnen Klassen übertragenen Lehrgegenstände mit Bezeichnung der Stundenzahl, die Gesamtzahl seiner Stunden. Hierbei sollen an den staatlichen und nichtstaatlichen Anstalten mit Dienstalterszulagen die Lehrer nach folgenden Klassen geordnet werden. 1. Professoren mit dem Range der Räte IV. Klasse, nach dem Datum der Verleihung des letzteren. 2. Sonstige Professoren. 3. Oberlehrer, nach dem Oberlehrerdienstalter (vom Zeitpunkt der ersten festen Anstellung an). 4. Wissenschaftliche Hilfslehrer. 5. Zeichenlehrer mit mindestens 14 Zeichenstunden wöchentlich. 6. Sonstige festangestellte technische und Elementarlehrer. 7. Hilfslehrer für technischen und Elementarunterricht. Ist das Datum der Verleihung der IV. Rangklasse bei mehreren dasselbe, so entscheidet das Datum des Professorenpatents; falls auch dieses das gleiche ist, entscheidet das absolute Dienstalter. Die letzte Bestimmung gilt auch bezw. für 2—7. Bei der Entscheidung, ob Elementarlehrer, welche die Prüfung als Mittelschullehrer und pro rectoratu bestanden haben, vor oder nach den Zeichenlehrern unter 5. anzuführen sind, sollen

schulen, welche den Realschulen I. O. in den entspr. 7. Jahreskursen gleichgestellt waren (nachher Realprogymnasien gen.); g) andere höhere Bürgerschulen und Gewerbeschulen. Seit 1891 bestehen Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen mit 9jähr. Kursus und die entspr. Progymnasien, Realprogymnasien, Real-(höhere Bürger-)schulen mit 6jähr. Kursus. —

vor allem das Dienstalter und die bisherige Praxis ins Gewicht fallen.

3. Die Übersicht über die während des abgelaufenen Schuljahres erledigten Lehraufgaben. Dieselbe ist nach Klassen von I abwärts zu ordnen unter Angabe des Ordinarius einer jeden Klasse. In den einzelnen Klassen sind die Lehrgegenstände in derselben Reihenfolge wie in dem für die Reifezeugnisse vorgeschriebenen Schema aufzuzählen. Bei jedem Lehrgegenstande ist die Stundenzahl, das eingeführte Lehrbuch und der Name des Lehrers anzugeben. Wenn an einer Schule wahlfreier Unterricht im Englischen, Polnischen oder Dänischen erteilt wird, so ist die Lehraufgabe an der betreffenden Stelle einzuschieben, zugleich aber die Wahlfreiheit des Unterrichts kenntlich zu machen. An den Anstalten, an welchen für jedes der beiden christlichen Bekenntnisse Religionsunterricht erteilt wird, ist die Lehraufgabe für jedes der beiden Bekenntnisse unter der Aufschrift Religionslehre aufzunehmen. Ferner sind die Aufgaben für die deutschen Aufsätze in I und II, diejenigen für die lateinischen Aufsätze an Gymnasien, für die französischen an Realschulen, sowie die bei der Reifeprüfung im Deutschen, in den fremdsprachlichen Aufsätzen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften bearbeiteten Aufgaben bei den betreffenden Lehrgegenständen in kleinerem Druck aufzuführen. Am Schlusse der Übersicht ist anzugeben, wieviel Schüler von der Teilnahme an dem Religionsunterricht des betreffenden Bekenntnisses befreit worden sind. — Hinter dieser Übersicht folgen an den Anstalten, an denen wahlfreier jüdischer Religionsunterricht erteilt wird, unter besonderer Überschrift die Mitteilungen über Stundenzahl und Lehraufgaben dieses Unterrichts; Angabe des Namens des Lehrers. — Hieran schliefsen sich gleichfalls unter besonderer Überschrift die Mitteilungen über den technischen Unterricht:

a) Turnen. Die Anstalt besuchten (mit Ausschlufs der Vorschulklassen) im S ....., im W...... Schüler. Von diesen waren befreit

	vom Turnen überhaupt:		von einzelnen Übungsarten:	
auf Grund ärztlicher Zeugnisse	im S. ....,	im W.	im S. ....,	im W. ....
aus anderen Gründen	im S. ....,	im W.	im S. ....,	im W. ....
zusammen	im S. ....,	im W. ....,	im S. ....,	im W. ....
also von der Gesamtzahl der Schüler	im S. ....%,	im W. ....%,	im S. ....%,	im W. ....%

Es bestanden bei .... getrennt zu unterrichtenden Klassen .... Turnabteilungen; zur kleinsten von diesen gehörten ...., zur gröfsten .... Schüler. (Hier sind etwaige Bemerkungen über das Turnen der Vorschüler anzufügen.) Von .... besonderen Vorturnerstunden abgesehen, waren für den Turnunterricht wöchentlich insgesamt .... Stunden angesetzt. Ihn erteilten .... Hieran sind genauere Angaben anzuschliefsen über die für das Turnen im Freien und in geschlossenen Räumen bei der Anstalt vorhandene Gelegenheit; insbesondere ist anzugeben, ob ihr ein Turnplatz und eine Turnhalle zur Verfügung stehen, ob diese in der Nähe der Schule liegen, und ob sie als zu ihr gehörig uneingeschränkt benutzt werden können. Hinzuzufügen sind alsdann Mitteilungen über den Betrieb der Turnspiele und die Beteiligung der Schüler an ihnen, sowie über etwa bestehende Schülervereinigungen zur Pflege von Bewegungsspielen und Leibesübungen. Endlich ist auch festzustellen, wie viele Schüler bereits Freischwimmer sind, und wie viele von diesen das Schwimmen erst im Berichtsjahre erlernt haben. Der Zahl der Freischwimmer ist die Angabe beizufügen, welchem Prozentsatz von der Gesamtzahl der Schüler sie entspricht.

b) Gesang: Bezeichnung der Abteilungen und der Stundenzahl jeder Abteilung; Name des Lehrers.

c) Wahlfreies Zeichnen: Angabe der Abteilungen und Stunden, der Zahl der teilnehmenden Schüler; Name des Lehrers. —

Die Lehraufgaben sind für die Klassen mit 2jähriger Lehrzeit (bei ungeteilter I usw.) in jedem Jahre abzudrucken; für die Klassen mit 1jähriger Lehrzeit darf der Abdruck der Lehraufgaben unter besonderen Umständen ausnahmsweise unterbleiben, doch sind in diesem Falle, wenn es sich um I oder II handelt, die in dem fremdsprachlichen Unterrichte gelesenen Schriftwerke anzugeben. Es wird freigestellt, hinter der Übersicht über die Lehraufgaben eine Zusammenstellung der bei dem Unterrichte gebrauchten Lehrbücher folgen zu lassen.

II. Verfügungen der vorgesetzten Behörden. In der Übersicht sind nur diejenigen Verfügungen aufzunehmen, deren Kenntnis für die beteiligte Öffentlichkeit ein besonderes Interesse hat. Der Inhalt derselben ist derartig wiederzugeben, daſs dadurch das Verständnis der getroffenen Bestimmungen dem Leser möglich wird.

III. Chronik der Schule. In diesen Abschnitt gehören Mitteilungen über den Beginn des Schuljahres, über vaterländische, kirchliche und andere Feierlichkeiten, über Veränderungen im Lehrkörper, über Unterbrechungen des regelmäſsigen Unterrichtsganges durch Krankheit, Beurlaubung und dienstliche Abwesenheit von Lehrern, sowie über auſserordentliche Ereignisse, welche sich während des abgelaufenen Jahres zugetragen haben.

IV. Statistische Mitteilungen.

A. Frequenztafel für das Schuljahr 1897/98*)

	A. Gymnasium										B. Vorschule			
	OI	UI	OII	UII	OIII	UIII	IV	V	VI	Zus.	1.	2.	3.	Zus.
1. Bestand am 1. Febr. 1897	12	16	15	22	29	27	36	40	38	235	36	39	42	117
2. Abgang bis zum Schlusse des Schuljahres 1896/97	8	2	1	4	—	1	—	2	—	18	—	1	3	4
3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern	12	10	15	20	19	28	32	34	30	200	35	38	—	73
3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern	1	—	—	2	1	3	5	—	5	17	—	—	39	39
4. Fequenz am Anfange d. Schuljahres 1897/98	17	12	19	25	29	38	45	40	39	264	41	41	40	122
5. Zugang im Sommerhalbjahr	—	1	—	—	2	—	—	2	—	5	1	—	—	1
6. Abgang im Sommerhalbjahr	3	—	—	4	—	3	—	2	1	13	—	—	—	—
7a. Zugang durch Versetzung zu Michaelis	1	—	2	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—
7b. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis	—	—	—	2	—	1	2	—	—	5	—	—	—	—
8. Frequenz am Anfange des Winterhalbjahres	15	13	21	23	31	36	47	40	38	264	42	41	40	123
9. Zugang im Winterhalbjahre	—	—	—	—	1	—	—	—	2	3	—	—	—	—
10. Abgang im Winterhalbjahre	2	—	1	2	—	1	2	—	—	8	1	—	—	1
11. Frequenz am 1. Febr. 1898	13	13	20	21	32	35	45	40	40	259	41	41	40	122
12. Durchschnittsalter am 1. Febr. 1898	20,3	19,2	18	16,2	15,8	14,7	13	11,3	10,6	—	9,3	8,7	7,6	—

Die ⏜ bedeutet, daſs beide Klassen zusammen unterrichtet werden. — Als Termin für die Frequenzen unter 4 und 8 gilt der Schluſs der zweiten Schulwoche. — An Schulen mit Wechselcöten tritt zwischen 3 a und b, bezw. 7 a und b die Rubrik: Durch Übergang in den Cötus M, bezw. Cötus O.

B. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler

	A. Gymnasium							B. Vorschule						
	Ev.	Kath.	Diss.	Jüd.	Einh.	Ausw.	Ausl.	Ev.	Kath.	Diss.	Jüd.	Einh.	Ausw.	Ausl.
1. Am Anfange des Sommerhalbjahres	204	42	2	16	183	77	4	98	18	—	6	102	19	1
2. Am Anfange des Winterhalbjahres	204	41	2	17	184	76	4	98	19	—	6	103	19	1
3. Am 1. Februar 1898	201	41	2	15	183	72	4	97	19	—	6	103	18	1

*) Das amtliche Schema im Centralblatt enthält Rechenfehler, welche hier vermieden sind.

Das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst haben erhalten Ostern 1897: 19, Michaelis: 2 Schüler. Davon sind zu einem praktischen Berufe abgegangen Ostern: 4, Michaelis: keiner.

C. Übersicht über die Abiturienten. Zu- und Vornamen; Geburtstag und -ort; Glaubensbekenntnis; des Vaters Lebensstellung und Wohnort; die Zeit des Aufenthalts auf der Anstalt, insbesondere in I; der erwählte Beruf.

V. Sammlungen von Lehrmitteln. Es sind dies die aus den etatsmäſsigen Mitteln im Laufe des Jahres beschafften Vermehrungen der Lehrmittel sowie die der Anstalt gemachten Geschenke aufzuführen.

VI. Stiftungen und Unterstützungen von Schülern.

VII. Mitteilungen an die Schüler und deren Eltern. In diesen Abschnitt gehören als regelmäſsig wiederkehrende Veröffentlichungen die Bekanntmachung über die Schluſsprüfung, die Abiturientenentlassung, den Anfang des neuen Schuljahres und die Aufnahmeprüfung; ferner ministerielle Erlasse von allgemeinem pädagogischen Interesse u. dergl. —

In Bayern haben sämtliche staatliche Mittelschulen Jahresberichte zu liefern, welche nach der Schulordnung von 1891 enthalten sollen: Verzeichnis der Lehrer, der Lehrpensa nebst Stundenzahl und ihren Lehrern, der Themata der deutschen Aufgaben in den drei oberen Klassen, der Schüler mit den näheren Personalien und eine kurze Chronik. — In Sachsen sind die Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen zur Herausgabe von Schulnachrichten verpflichtet, welche Veränderungen und sonst bemerkenswerte Ereignisse enthalten sollen, ferner das Schülerverzeichnis, die vorgetragenen Lehrgegenstände und die Zahl ihrer Stunden, die Themata der deutschen und lateinischen Aufsätze. — In Württemberg sind nur die Vollanstalten verpflichtet. Die Schulnachrichten haben zu enthalten: Übersicht über die behandelten Lehrstoffe, Chronik, Übersicht über die benutzten Lehrmittel. — In Baden die Mittelschulen. Die frühesten Vorschriften gab die Verordnung von 1836, die jetzt geltenden die von 1869, welche durch einen Erlaſs von 1881 ergänzt wurden. — In Hessen besteht eine Verpflichtung zur Herausgabe nicht, und deshalb bestehen auch nicht besondere Vorschriften betr. des Inhalts usw. Üblich ist ihre Veröffentlichung bei den Gymnasien, Realschulen, Lehrerseminarien und einigen höheren Mädchenschulen. — In Mecklenburg-Schwerin geschieht die Herausgabe observanzmäſsig jedes Jahr, bei den Realprogymnasien nur von Zeit zu Zeit. Vorschriften betr. des Inhalts bestehen nicht. — In Elsaſs-Lothringen haben alle öffentlichen höheren Schulen Jahresberichte zu veröffentlichen, mit Ausnahme der erst in der Entwicklung begriffenen. Über den Inhalt s. o. —

3. Die Beigaben. In Preuſsen wurde 1824 mit dem Jahresbericht auch die Beifügung einer abwechselnd in lateinischer und deutscher Sprache abzufassenden wissenschaftlichen Abhandlung für die Gymnasien angeordnet. Sie sollte einen wissenschaftlichen, dem Berufe eines Schulmannes nicht fremden, das Interesse mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an den Gymnasien insbesondere erweckenden Gegenstand behandeln, dessen Wahl innerhalb dieser Grenzen dem Verfasser überlassen blieb. Auch sollte gestattet sein, statt derselben eine in dem betr. Gymnasium schon gehaltene Rede abdrucken zu lassen, wenn dieselbe jenem Zwecke entspräche oder sich durch inneren Wert besonders auszeichnete. Zur Abfassung der Abhandlung wurden der Direktor und die Oberlehrer verpflichtet, welche 1826 ermächtigt wurden, von Zeit zu Zeit statt derselben auch Abrisse einzelner Disziplinen, wie sie auf bestimmten Stufen der Schule gelehrt würden, abdrucken zu lassen. In einzelnen Provinzen wurden auch die ordentlichen Lehrer verpflichtet, in anderen (Westfalen, Schlesien) zwar nicht, wohl aber wurde ihnen hier die Berechtigung zur Lieferung einer Abhandlung zuerkannt. Auch die Progymnasien, die Real- und die höheren Bürgerschulen lieferten bald, ohne jedoch hierzu verpflichtet zu sein, wissenschaftliche Abhandlungen. Wie bei den Gymnasien blieb auch bei ihnen die Wahl des Themas dem Autor gänzlich überlassen. Durch eine ministerielle Verfügung von 1837 wurde aber zweierlei allgemein gerügt, daſs nämlich Gegenstände zur Sprache gebracht

würden, die entweder garnicht in den Kreis der in diesen Gelegenheitsschriften zu behandelnden Gegenstände gehörten, oder doch (wie z. B. der Unterschied der Gymnasien und Realschulen, ihrer Verfassung und Bestimmung) auf eine den Zweck verfehlende ungehörige Weise behandelt würden. Daher wurde jetzt die bei den Gymnasien der Rheinprovinz schon längst bestehende Anordnung auch auf die übrigen Gymnasien und höheren Lehranstalten ausgedehnt, dafs die Anstaltsdirektoren gehalten sein sollten, die Handschrift des herauszugebenden Programms der vorgesetzten Provinzialbehörde oder einem Kommissar derselben vorzulegen, welche befugt sein sollten, alles Ungehörige, namentlich alle einseitigen, das richtige Urteil über die bestehenden Schuleinrichtungen verwirrenden Kämpfe und vor allem persönliche Angriffe zurückzuweisen und den Druck von dergleichen zu versagen. Erst 1852 wurde diese regelmäfsige Vorlegung der Handschriften, weil sie oft die rechtzeitige Drucklegung verzögerte, beseitigt, die Kontrolle aber den Direktoren übertragen bis auf solche Fälle, in denen einem oder dem anderen von ihnen betr. der Durchsicht der Handschriften nicht recht getraut wurde. Doch sollten auch die gedruckten Programme, deren Handschriften nicht vorgelegen hätten, nach ihrer Veröffentlichung immer noch einer genauen Durchsicht unterworfen werden, und unverzüglich sollte eine Rüge da eintreten, wo Veranlassung zu einer solchen gegeben wäre. Seit den 60er Jahren ist jede Vorlegung der Handschriften bei den Behörden beseitigt. Aber noch heute sind die Direktoren auch für den Inhalt der Abhandlungen nach dieser Richtung hin verantwortlich.

Die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 verfügte auch für die Realschulen I. Ordnung den heutigen Realgymnasien eine jährliche wissenschaftliche Abhandlung. Der Stoff sollte vorzugsweise aus den diesen Anstalten eigentümlichen Unterrichtsgebieten entnommen werden. So wünschenswert es wäre, dafs von ihnen aufserdem unter den Gegenständen von allgemeinem Interesse von Zeit zu Zeit auch das griechische und römische Altertum berücksichtigt würden, um Darstellungen wichtiger Seiten des öffentlichen und privaten Lebens, der wissenschaftlichen Tätigkeit, der Poesie und der Kunst der Alten zu geben und dem Verständnisse weiterer Kreise zugänglich zu machen, so eigneten sich doch streng philologische Untersuchungen über griechische und römische Sprache und Literatur und lateinisch geschriebene Abhandlungen nicht für ein Realschulprogramm. Da diese Vorschriften auch in der Folge nicht immer genügend beobachtet wurden, wurden 1866 die Realschulen wieder an ihre Pflicht, das Interesse des Publikums am öffentlichen Unterricht zu pflegen, gemahnt. Es würde namentlich im Latein und in der Geschichte eine Erkenntnis des Unterschiedes zwischen Gymnasium und Realschule vermifst; viele Realschulprogramme trügen ein gymnasiales Gepräge usw. Aufs neue wurden die Provinzialschulbehörden aufgefordert, verstärkt auf die Realschulprogamme ihr Augenmerk zu richten und namentlich nicht zu gestatten, dafs Abhandlungen lateinisch abgefafst würden oder philologische Detailuntersuchungen enthielten, die, wenn sie auch noch so anerkennenswert wären, in wissenschaftliche Zeitschriften u. dergl. gehörten. Geschichte, namentlich des betr. Landesteils, der Stadt, der Schule, ferner Literatur, Kunst, Fragen der praktischen Pädagogik böten ja unerschöpflichen Stoff, die Wissenschaft zu »popularisieren«, was in rechter Weise zu tun auch eine Kunst und ein Verdienst wäre. — In Bayern haben die Lyceen und Gymnasien seit ihrem Bestehen Beigaben gebracht. Für die Realgymnasien besteht die Verpflichtung seit 1891, welche in demselben Jahre für die Lyceen aufgehoben wurde. Die Beigaben sollen wissenschaftlichen Inhalts sein und ihr Umfang soll in der Regel 2 Druckbogen nicht übersteigen. Ihre Abfassung ist dem freien Belieben der Lehrer anheimgestellt. — In Sachsen sind die Gymnasien und Realgymnasien seit 1877 zu Beigaben verpflichtet. Sämtliche ordentliche wissenschaftliche Lehrer haben die Abfassung zu übernehmen. Die Wahl des Themas ist freigestellt. — In Württemberg sind die Vollanstalten seit 1874 zu Beigaben verpflichtet. Letztere sind von den ordentlichen Lehrern (von U-II bis O-I) zu verfassen. Das gewählte Thema ist der Kultus-

ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen zur Genehmigung mitzuteilen, die aber tatsächlich immer erteilt wird. — In Baden haben die Gymnasien und Progymnasien »in der Regel« Beigaben zu liefern. Die Verordnung von 1836 verlangte »eine kurze wissenschaftliche Abhandlung«, die von 1869 verlangt eine Abhandlung »aus dem Kreise der gelehrten Studien oder pädagogischen Erfahrungen«. Sie schreibt der Direktor oder ein anderer Lehrer der Anstalt. — In Hessen bestehen auch in betreff der Beigaben keine Vorschriften. — In Mecklenburg-Schwerin erscheinen die Beilagen nach altem Brauch in den Programmen der Vollanstalten ohne besondere amtliche Vorschrift. Die Themata sind alljährlich bis zum 15. Oktober dem Ministerium einzureichen. Früher verfaſsten die Lehrer observanzmäſsig dem Amtsalter nach diese Arbeiten; jetzt übernimmt sie, wer zu schreiben wünscht. — In Elsaſs-Lothringen haben die öffentlichen höheren Schulen seit Februar 1873 alle 2 Jahre eine Abhandlung zu liefern, und zwar sind zur Abfassung derselben die fest angestellten akademisch gebildeten Lehrer verpflichtet. —

So allgemein die Notwendigkeit der jährlichen Schulnachrichten immer anerkannt worden ist, ist das mit den wissenschaftlichen Beigaben zu denselben von jeher nicht der Fall gewesen (Schleiermacher, Klix), so viele Fürsprecher und Verteidiger sie auch gefunden haben; denn ein notwendiger Zusammenhang zwischen beiden bestand und besteht eben tatsächlich nicht; und daher haben auch einzelne Groſsstädte mit einer gröſseren Zahl städtischer höherer Lehranstalten in Rücksicht auf die nicht geringen Kosten und vor allem darauf, daſs den Verfassern wissenschaftlicher Abhandlungen zu ihrer Veröffentlichung in der neueren Zeit mehr wissenschaftliche Zeitschriften zu Gebote stehen, als früher, die Herausgabe einer Beigabe abgeschafft. Die westfälische Direktorenkonferenz von 1867 sprach einstimmig aus, daſs eine amtliche Verpflichtung fernerhin nicht mehr aufrecht zu erhalten sei, weil ja auch zu erwarten stände, daſs auch ohne diese die Lehrer von ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen in bisheriger Weise weiterhin Zeugnis ablegen würden. 1875 erfolgte in Preuſsen amtlich die allgemeine Aufhebung der Verpflichtung. Wenn trotzdem in einzelnen Provinzen die betr. Kommissarien für die höheren Schulen auf diese Beigabe zu den Schulnachrichten groſsen Wert legten und damit einen gewissen Druck auf die Lehrer zur Abfassung einer solchen ausübten, so konnten sie die letztere doch immer nur als ein nobile officium der Lehrer ansehen und verlangen. Die schlesische Direktorenkonferenz von 1882 erklärte allerdings mit Mehrheit, daſs die Aufhebung der Verpflichtung für den wissenschaftlichen Geist der höheren Lehranstalten nachteilig sei. Sie trat aber auch den beschränkenden Bestimmungen über den Inhalt der Abhandlungen entgegen, wie einstimmig schon die Königsberger Direktorenkonferenz von 1865: Wahl und Behandlung des Stoffes bleiben frei.

Im Juli 1896 brachten »Die Grenzboten« in Nr. 29 einen Aufsatz »Schulprogramme«. Der anonyme Verfasser sprach sich zwar nicht für den gänzlichen Wegfall der wissenschaftlichen Abhandlungen aus, wohl aber für eine groſse Beschränkung ihrer Anzahl im Interesse der geplagten Lehrer, insbesondere der weniger leistungsfähigen, im Interesse auch der Ersparnis an Geld, welches besser zu Anschaffungen für die oft mager bedachten Lehrerbibliotheken verwendet werden könnte. Schon die Dresdener Schulkonferenz von 1872 habe die zu bedenklicher Höhe angeschwollene Programmliteratur vermindern wollen. »Seitdem habe die Frage geruht. Es sei nichts geschehen, und die Prgrammliteratur sei in den letzten 30 Jahren zu einem Meere angeschwollen.« Sonderbarerweise erwähnt er aber die obengenannte Verfügung von 1875 nicht.

Wenn nun trotz jener Verfügung immer noch viele Beigaben mit den Jahresberichten erscheinen — Teubner kündigte für Ostern 1898 395 aus den deutschen Staaten an, mit Ausnahme von Bayern, das 1897 40 lieferte; auf Preuſsen kamen 266, Sachsen 35, Baden 15, Hamburg 11, Elsaſs-Lothringen 10, Württemberg 9 usw. —, so sind sie jetzt doch durchweg nur freiwillige Leistungen der nicht mehr amtlich gezwungenen Lehrer und ein beredtes gutes Zeugnis für den die Lehrerwelt durchwehenden Geist, welcher zu schrift-

stellerischer Produktion amtlicher Weckung und Nötigung nicht erst bedarf und hoffentlich auch in der Zukunft nicht bedürfen wird. Dafs nicht alle Beigaben »wissenschaftliche« sind, ist bekannt: Kataloge von Lehrer- und Schülerbibliotheken; Beschreibungen von neuen Schulbauten, von Schulfesten; gehaltene Schulreden; Lehrpläne; die Geschichte einer Anstalt; Übersetzungen aus fremdsprachlichen Klassikern in Prosa und Poesie; Aufzählungen der Flora oder Fauna einer enger begrenzten Gegend u. dergl. m., und doch können sie von pädagogischer, wissenschaftlicher und künstlerischer Begabung und Durchbildung ihrer Verfasser ein schönes Zeugnis ablegen und nicht blofs allgemeines Interesse erregen. Dafs auch nicht alle »wissenschaftlich« sich nennenden Beigaben es im engsten oder auch nur engeren Sinne des Wortes sind, ist nicht zu verwundern aus mehr als einem Grunde. Das hebt aber gewifs nicht die Anerkennung des Strebens und Gebens ihrer Verfasser nach irgend einer Richtung hin auf. Wer viel kann und hat, gibt eben reichlich; wer wenig, gibt ja auch das Wenige mit treuem Herzen. Und sollte wirklich hin und wieder einer solchen »wissenschaftlichen« Beigabe jeder positive Wert abzusprechen sein, so beherzige man doch, dafs für einzelne Lehrer von höheren Lehranstalten genau so wie auch für einzelne Angehörige anderer Berufsarten mit gleichwertiger wissenschaftlicher Vorbildung das Sprichwort zutrifft: non quovis ex ligno fit Mercurius. Übrigens hat der oben erwähnte Aufsatz dem preufsischen Kultusminister Bosse Veranlassung gegeben, erfahrene Schulmänner über die in ihm zur Beseitigung der Programmflut gemachten, durchaus nicht ganz neuen Vorschläge zu hören. Eine praktische Wirkung steht aber immer noch aus! —

4. Der Programmentausch. Er fand zu Anfang des 19. Jahrhunderts in Preufsen, wie auch im übrigen Deutschland, nur zwischen Gymnasien statt und konnte auch nur zwischen diesen alten Anstalten stattfinden, da andere höhere Schulen erst in den Anfängen ihrer Entwicklung standen und an Zahl gering waren. Er umfafste auch nur einzelne Anstalten und war ein Akt ihrer Freiwilligkeit. Bei dem grofsen Interesse aber, welches diese Gymnasialprogramme allgemein und ganz besonders bei den Gymnasiallehrern selbst erregten, mufste sich allen Interessenten allmählich der Wunsch aufdrängen, dafs der Austausch womöglich alle Gymnasien umfassen und unter eine amtlich geregelte Form gebracht werden möchte. Auf Antrag des Dir. Dr. Thiel-Königsberg i. N. schlug daher das Konsistorium in Berlin dem Ministerium vor, alle preufsischen Gymnasien zu verpflichten, sich ihre Schulschriften alljährlich gegenseitig mitzuteilen. Dieser Vorschlag wurde jedoch zunächst unter Hinweis auf die Schwierigkeiten, welche seine Annahme im Gefolge haben würde, zurückgewiesen. Aber schon 1822 wurde der Programmentausch unter den Gymnasien jeder Provinz angeordnet, und zwar sollte er durch die Vermittlung und unter der Verantwortlichkeit der betr. Konsistorien vor sich gehen. Und schon 3 Jahre später wurde er auf alle Gymnasien Preufsens ausgedehnt; auch wurde die Ablieferung einer Anzahl Programme an die Universitäts- und an andere Bibliotheken sowie an Behörden vorgeschrieben. Um die Vollständigkeit in der Anzahl der Programme und die Regelmäfsigkeit in ihrer Zusendung zu erreichen, verfügte das Ministerium 1828, dafs sämtliche Konsistorien und Provinzial-Schulkollegien sich gegenseitig sowohl die Anzahl der Gymnasien ihres Verwaltungsbezirks und diejenigen Anstalten, welche Programme ausgaben, als auch die Anzahl der verlangten Programme mitteilen sollten; dafs das Tauschgeschäft regelmäfsig vor sich gehen und innerhalb zweier Monate nach dem Erscheinen der Programme beendigt sein sollte. Es erkannte dabei an, dafs der Austausch bisher von mannigfachem Nutzen gewesen sei, da er nicht nur die Schulmänner mit den Lehrgegenständen und mit der Verfassung der Gymnasien in den übrigen Provinzen bekannt gemacht, sondern ihnen auch durch die Vergleichung der Einteilung und Ordnung des Unterrichts nicht selten zu Verbesserungen Anlafs gegeben habe. Mit der Zeit vergröfserte sich aber das Tauschgeschäft noch weiter. Denn dem Austausch schlossen sich nach Vereinbarungen mit Preufsen an: 1831 Frankfurt a. M. und Lübeck; 1834 Friedland i. M.; 1835 Meiningen; 1836 Sachsen und Kurhessen;

1838 Schwarzburg-Sondershausen und Nassau; 1839 Braunschweig, Sachsen-Weimar, Württemberg, Rudolstadt und Altenburg; 1840 Lippe; 1843 Dänemark, auch für Island (jedoch dauerte der Programmentausch nur bis 1855 und von da ab nur mit Holstein weiter); 1845 Dessau; 1851 Österreich (nur Austausch deutsch oder lateinisch geschriebener Programme); 1854 Hannover. Auf einen Antrag Schwedens 1844 behufs Beitritts konnte nicht eingegangen werden, ebensowenig auf verschiedene aus Rufsland und Nordamerika geäufserte Wünsche. Anfangs der 60er Jahre umfafste der Tausch — nach Erler — gegen 350 Programme. Dieser umfangreiche Tausch erhöhte natürlich einerseits den Behörden die Schwierigkeiten des Verteilungsgeschäfts und erzeugte andrerseits in den Bibliotheken eine bedenkliche Massenanhäufung von Programmen. Es drängte sich daher sehr bald die Frage nach einer allseitig befriedigenden Abänderung des Tauschgeschäfts auf. Mit ihr wie mit der ganzen Programmfrage beschäftigten sich schon 1855 der deutsche Philologentag, 1865 auf Veranlassung des Ministers die Königsberger Direktorenkonferenz,*) 1866 sämtliche Provinzialschulkollegien, denen es überlassen blieb, vorher die Äufserungen einzelner Direktoren oder Lehrkörper einzufordern. Solche Äufserungen erschienen auch in Zeitschriften. 1867 verhandelte die westfälische Direktorenkonferenz über die Programmfrage. Es ist hier jedoch weder Bedürfnis noch Raum, alle von den verschiedenen Seiten gemachten, zum Teil einander widersprechenden Abänderungsvorschläge anzuführen. Wir bemerken nur noch ausdrücklich, dafs bis dahin immer nur von den Gymnasialprogrammen die Rede ist. Auf die Progymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen erstreckte sich der regelmäfsige amtliche Austausch nicht; vielmehr blieb es ganz dem Ermessen der betr. Provinzialbehörden event. auch den einzelnen Direktoren dieser Anstalten überlassen, sich wegen gegenseitiger Mitteilung der Programme miteinander in Verbindung zu setzen. — Endlich sollte eine befriedigende Lösung gefunden werden. 1872 im Oktober wurde von der in Dresden abgehaltenen Konferenz von Schulbeamten aller deutscher Staaten (mit Ausnahme von Lippe-Detmold und Reufs ä. L.) unter anderem auch die Programmfrage als eine die höheren Schulen von ganz Deutschland berührende behandelt. Auf Grund der Konferenzvorschläge richtete schon im Dezember der preufsische Kultusminister Falk an sämtliche deutschen Staatsregierungen folgende: Die Notwendigkeit regelmäfsiger Veröffentlichungen bleibt nur für die Schulnachrichten bestehen; betreffs einer wissenschaftlichen Abhandlung besteht ferner kein Zwang; die Verbreitung der Schulnachrichten kann sich auf den Kreis des beteiligten Publikums und der betr. Behörden beschränken; zur weiteren Verbreitung gelangen in der Regel allein die mit einer wissenschaftlichen Abhandlung ausgestatteten Programme und zwar nur soweit ihre Mitteilung begehrt wird; die Vermittlung ist einer buchhändlerischen Zentralstelle zu übergeben. Diese Vorschläge fanden die Zustimmung aller Staatsregierungen mit Ausnahme Bayerns, welches seine Ablehnung der Beteiligung an der neuen Tauscheinrichtung mit der Schwierigkeit begründete, die Themata der Abhandlungen immer schon längere Zeit vorher angeben zu können. Doch siehe weiter unten! Aber erst im Jahre 1876 traten für den Austausch der erscheinenden Programme neue Bestimmungen in Kraft, welche mit der Verlagsbuchhandlung von B. G. Teubner-Leipzig vereinbart wurden und zur Zeit noch bestehen. Durch Teubner erfolgte seitdem der Programmentausch aller Anstalten, welche sich an demselben überhaupt beteiligen. In erster Reihe stehen ausnahmslos die staatlichen Anstalten; dann die unter staatlicher Verwaltung stehenden; dann folgen die städtischen Anstalten, von denen nur verhältnismäfsig wenige durch ihre Kuratorien mit Rücksicht auf die Kosten ausgeschlossen sind. Der Art nach sind es die Gymnasien und Progymnasien, Realgymnasien und Realprogymnasien, Oberreal-, Real- und höheren Bürgerschulen. Die Kadettenanstalten, Landwirtschaftsschulen, höheren Töchterschulen und insbesondere die

*) Die Konferenz nahm den Vorschlag der Buchhandlung Calvary & Co. Berlin betr. Übernahme des Programmentausch einstimmig an, wie auch die westfälische 1867.

höheren Privatschulen nehmen an diesem Austausch nicht teil, von ganz vereinzelten Ausnahmen abgesehen. Die Vereinbarungen mit Teubner lauten:

1. Jede der beteiligten deutschen Zentral-Unterrichtsverwaltungen sorgt dafür, dafs sie zu Anfang November jedes Jahres von dem Titel aller der Abhandlungen Kenntnis hat, deren Veröffentlichung durch Gymnasial- oder Realgymnasial-Programme des nächsten Jahres beabsichtigt wird. 2. Das Verzeichnis dieser Abhandlungen, nach den Schulkategorien und geographisch geordnet, wird um die Mitte November von jeder Regierung nach Leipzig gesandt. Die Teubnersche Verlagshandlung stellt danach sofort ein vollständiges, mit laufenden Nummern versehenes Verzeichnis zusammen und versendet dasselbe in zwei Exemplaren postfrei an die Direktoren der beteiligten Gymnasien und Realschulen, an die Universitäten und Bibliothekvorstände im Deutschen Reich sowie an die Schulbehörden mit dem Ersuchen, binnen 14 Tagen ein Exemplar zurückzusenden, in welchem die Programme, deren Mitteilung gewünscht wird, angestrichen sind. Die Universitäten werden in dem Verzeichnis ebenfalls aufgeführt, um die Bestellungen des Katalogs der Vorlesungen zu ermöglichen. Der Gegenstand des Proömiums wird dabei nicht angegeben. Es bleibt überlassen, aufserdem von Gymnasien und Realschulen, welche etwa in dem betreffenden Jahre keine wissenschaftliche, pädagogische oder sonstige Abhandlung den Schulnachrichten beifügen, auch letztere zu bestellen. Die Versäumnis rechtzeitiger Benachrichtigung der Buchhandlung würde gegebenenfalls die Folge haben, dafs die zu spät eingehenden Bestellungen nicht mehr berücksichtigt werden können. 3. Die Teubnersche Verlagshandlung teilt, womöglich noch vor Ende des Jahres, den betreffenden Stellen postfrei mit, wie viele Exemplare des Programms gebraucht werden, sodafs danach die Stärke der Auflage bemessen werden kann. Sie kann, um buchhändlerischen Nachfragen zu genügen, einige Exemplare mehr bestellen, ohne dafür zu einer besonderen Vergütung verpflichtet zu sein. 4. Die zur Verteilung bestimmte Zahl der Programme ist demnächst unmittelbar nach deren Erscheinen an die Teubnersche Buchhandlung abzusenden, welche ihrerseits die Weitersendung beschleunigen wird. 5. Die Portokosten für die Zusendung der Programme sind von den Empfängern zu tragen. Bei der Bestellung ist anzugeben, auf welchem Wege die Zusendung erfolgen soll, ob durch die Post, oder auf der Eisenbahn, oder durch Vermittlung einer namhaft zu machenden Sortiments-Buchhandlung am Orte des Empfängers; in letzterem Falle hat dieser sich über das Porto mit der betreffenden Buchhandlung zu verständigen. Zur Deckung der Kosten hat jede Schule, Universität und Bibliothek, welche sich an dem Programmentausch beteiligt, einen jährlichen Beitrag von 9 M an die Teubnersche Verlagshandlung zu zahlen. Das Format wurde von der buchhändlerischen Zentralstelle auf 25 $^1/_2$ cm Höhe und 20 $^1/_2$ cm Breite, wenn beschnitten, angegeben.

Die Anordnung, nach welcher an die Schulbehörden des einzelnen Staates von den höheren Lehranstalten desselben jedesmal gleich nach dem Erscheinen des Programms einige Exemplare eingereicht werden sollten (in Westpreufsen jetzt 5 an das Prov.-Schulkollegium in Danzig), wurde durch die neue Einrichtung nicht berührt. In Preufsen waren zunächst nur die Progymnasien, die Real- und höheren Bürgerschulen verpflichtet, von jedem Programme, das sie veröffentlichten, gleich nach dem Erscheinen 5 Exemplare an die Geh. Registratur des Kultusministeriums einzusenden. 1875 wurde diese Bestimmung auch auf die Gymnasien ausgedehnt, 1877 die Zahl der Exemplare auf 6, 1894 auf 8 erhöht. Seit 1873 mufs auch 1 Exemplar von denjenigen Programmen, welche auf die deutsche oder preufsische Geschichte Bezug haben, an das Direktorium der Königl. Staatsarchive eingeschickt werden. In Bayern sind einzureichen 6 für das Ministerium selbst, 78 für Österreich, Strafsburg und Upsala (Universitäten); 30 an die betreffende Kreisregierung; ferner Exemplare an eine Reihe anderer Zentralstellen sowie an die 3 Landesuniversitäten; in Sachsen an die Behörde 12; in Württemberg 20, in Baden 35, in Hessen 12, in Mecklenburg-Schwerin 1 für Upsala, in Elsafs-Lothringen 7 usw. — Die neue Tauscheinrichtung, gestand

preufsische Verfügung vom 1. Juni
zu, erscheine für den ersten Blick
kompliziert, aber der Zweck, bei der
tigung der bisherigen Übelstände das
der Sache zu erhalten, sei auf diesem
e ohne Zweifel erreichbar, und ein
cheres, alle in Betracht kommenden
ente berücksichtigendes Verfahren, das
so sicher zum Ziele zu führen ver-
he, sei bis jetzt von keiner Seite in
chlag gebracht worden. Jedenfalls
e es der Mühe wert sein, mit der
elegten Einrichtung für einige Zeit
Versuch zu machen. — Dieser »Ver-
besteht jetzt schon 34 Jahre und
ich meines Erachtens bewährt. Sobald
Einverständnis zwischen den deutschen
en über die Ausführung des Planes
t war, sollte auch den aufserdeutschen
sregierungen, welche bis dahin dem
rammenaustauschverbande angehört
n, davon Kenntnis gegeben werden
dem Anheimstellen des Anschlusses
Fortdauer der bisherigen Gegen-
keit. Bayern hat sich auch dem Pro-
mentausch durch Teubner angeschlossen,
in folgender Weise. Teubner teilt in
n Nachtrage (s. u.) die zur Verfügung
llten bayerischen Programmabhand-
en mit. Sie werden sämtlich nur an
nigen Schulen gesandt, welche eine
ndlung geliefert und alle Programme
alle Abhandlungen verlangt haben.
Rest steht ebensolchen Schulen, welche
vahl getroffen haben, und in letzter
e den übrigen zur Auswahl zur Ver-
ng, soweit der Vorrat reicht. Österreich
t nur Gymnasialprogramme durch
ner und zwar nur an die Gymnasien
Preufsen, Sachsen, Württemberg und
n. Siebenbürgen tauscht auch durch
ner aus und zwar die Programme der
ymnasien Augsburgischen Bekenntnisses
Bystritz, Hermannstadt, Kronstadt,
iasch, Mühlbach, Sächsisch-Regen,
fsburg. — Der Gesamtaustausch aller
scher Staaten, mit Ausnahme Bayerns,
fste 1898 784 Anstalten. —

. **Die Kosten.** Nach Wiese machte
Deckung der Kosten in Preufsen an-
s einiges Kopfzerbrechen und veran-
den sonderbaren Vorschlag, sie von
Schülern tragen zu lassen. Mit Recht
wies ihn das Ministerium zurück: es
fehle jeder Rechtsgrund, die Zahlung, wenn verweigert, zwangsweise beizutreiben. Deshalb wurden 1828 die Kosten auf die Anstaltskassen übernommen, gleichzeitig aber auch die Direktoren und Lehrer nochmals angewiesen, der Abhandlung einen nicht zu grofsen Umfang zu geben, sich vielmehr so einzurichten, dafs das ganze Programm nicht aus mehr als 2, höchstens 3 Druckbogen bestehe. — Im Austausch hatte der Absender die Kosten der Packung, der Empfänger die der Fracht zu tragen. — Bis anfangs der 60er Jahre umfafste der Austausch, wie schon oben erwähnt, gegen 350 Exemplare. Die Kosten aber betrugen nach Wiese in Preufsen für das ganze Programmwesen schon 1860 schätzungsweise gegen 42000 M, 1865 nach Lehnerdt gegen 54000 M. Natürlich mufsten sie sich mit der Vermehrung der höheren Lehranstalten auch mehren. Wiese berechnet sie für 1868 auf 73500 M, für 1873 auf 117000 M, und der oben genannte Aufsatz in den Grenzboten schätzt die Gesamtkosten in ganz Deutschland für 1896 auf 300000 M. Das ist freilich eine grofse Summe, vielleicht aber doch etwas zu hoch gegriffen. Die wirkliche würde jedenfalls bedeutend herabgehen, wenn der nur zu billigende und daher auch von allen deutschen Staaten angenommene Vorschlag des preufsischen Kultusministers von 1872: die Verbreitung der Schulnachrichten kann sich auf den Kreis des beteiligten Publikums und der betreffenden Behörden beschränken — nicht durch die, sagen wir unerklärlichen, Forderungen der Direktoren bezw. Rektoren unbeachtet gelassen würde. So verlangte man z. B. durch Teubner von der Anstalt des Unterzeichneten (Realschule) Ostern 1898 641, Ostern 1907 795 und Ostern 1908 820 Schulnachrichten! In diesem Punkte müfste und könnte auch schliefslich durchgegriffen werden durch die Bestimmung: Abhandlungen und Schulnachrichten erscheinen getrennt; letztere werden von den Anstalten selbst, nicht durch Teubner, und nur auf direktes Verlangen abgegeben. Eine zu diesem Zwecke von jeder Anstalt alljährlich bereit zu haltende Zahl von vorläufig etwa 100 Schulnachrichten würde sich schon nach Verlauf weniger Jahre den bis dahin eingelaufenen jährlichen Anforderungen ge-

mäfs leicht richtig stellen lassen, und zwar, wie ich stark vermute, nach unten hin.

6. Verzeichnisse der Programmabhandlungen. Dafs solche ein Bedürfnis sind, wenn nicht die Abhandlungen, die tatsächlich brauchbare wissenschaftliche Ergebnisse zu Tage gefördert haben bezw. fördern, unverwertet in den Schulbibliotheken »begraben« bleiben sollen, ist klar. Westfalen hat seit 1826 auf seinen Direktoren-Konferenzen stehend eine »Programmenschau«. Die Königsberger Direktoren-Konferenz von 1865 sprach den Wunsch aus, dafs ein Verzeichnis aller seit 1827 erschienenen Programme durch die Staatsbehörde und auf Kosten derselben von einem geeigneten Manne angefertigt und dann gedruckt werde. Erfüllt wurde er nicht. Die bisher erschienenen bezw. weiter erscheinenden Verzeichnisse sind:

1. Die »Neue Monatsschrift von und für Mecklenburg« (Schwerin, W. Bärensprung) enthält in den beiden ersten Jahrgängen von 1792/93 ein Verzeichnis der gesamten Mecklenburgischen Schulschriften von A. Ch. Siemfsen, sowie im 3. Jahrgang einen Nachtrag dazu von Jugler. — Weitere Angaben finden sich in Fr. Bachmann, Die landeskundliche Literatur über die Grofsherzogtümer Mecklenburg, Güstrow 1889.

2. Verzeichnis der Programme und Gelegenheitsschriften, welche an den Königl. Bayerischen Lyceen usw. vom Schuljahr 1823/24 an erschienen sind. S. Päd. Presse.

3. Verzeichnisse der Abhandlungen preufsischer Gymnasien von 1825—37 von Gruber-Stralsund.

4. Desgl. von 1825—40 von Reiche-Breslau.

5. Desgl. und auch der Progymnasien von 1825—41 von Winiewski-Münster.

6. Die Fortsetzungen von 1842—50 und 1851—60 von Hahn-Salzwedel.

7. Systematisches Verzeichnis usw. von 1876—95. 3 Bände. Von Klufsmann-Gera. S. Päd. Presse.

8. Verzeichnis der Programme, welche von den höheren Schulen Deutschlands (ausschl. Bayerns) veröffentlicht werden. Erscheint seit 1876 alljährlich vor Ostern bei B. G. Teubner-Leipzig. Vorausgeschickt sind die Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten. Am Schlusse folgt Siebenbürgen mit den Programmen der Gymnasien Augsburgischen Bekenntnisses.

9. Nachtrag hierzu im folgenden Januar oder Februar, enthaltend die verspätet eingegangenen Abhandlungen und die Veränderungen des vorigen Verzeichnisses; ferner die zum Tausch gelangenden Programme aus Bayern; die Ankündigung der Gymnasialprogramme aus Österreich; endlich auch die Abhandlungen der Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten.

10. Verzeichnis der von den Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, Realprogymnasien, Oberreal-, Real- und höheren Bürgerschulen Deutschlands und der Gymnasien Österreichs im vorhergehenden Jahre veröffentlichten Programmabhandlungen, sachlich geordnet; abgedruckt am Schlusse der 2. Abteilung des Statistischen Jahrbuchs für die höheren Schulen von B. G. Teubner. Dieses Verzeichnis erscheint auch als Sonderabdruck (0,60 M); auch einseitig bedruckt zum Auseinanderschneiden für den Bibliothekskatalog (0,80 M).

11. Jahresverzeichnisse der an den deutschen Schulanstalten erschienenen Abhandlungen. Herausgegeben von der Königl. Bibliothek seit 1889. Asher & Co. Berlin. S. Päd. Presse. Sie enthalten auch die Abhandlungen der Anstalten, welche nicht am Tausch teilnehmen, welche aber alle verpflichtet sind, ein Exemplar ihrer Veröffentlichungen an die Königl. Bibliothek einzusenden.

Die Verzeichnisse unter 7 bis 11 genügen allen Ansprüchen. —

Literatur: Bechstein, Die Literatur der Schulprogramme. Leipzig 1864. — Verschiedene Aufsätze: Bonitz in der Zeitschrift für die österr. Gymnasien 1864; Deinhardt, Todt, Klix in der Gymn. Zeitschrift 1866, Duden, Volckmar 1867; Frick in Jahns Jahrbüchern 1867. — Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen, 1874. — Schmids Encyklopädie, Art. Programme von Erler, 1885. — Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preufsen, 1886. — Protokolle der Direktorenkonferenzen: Prov. Preufsen 1865, Westfalen 1867, Schlesien 1882 u. 97.

Dirschau. Killmann.

Schulprüfungen

1. Begriff und Arten der Prüfung. 2. Fachprüfungen. 3. Prüfungen der allgemeinen Bildungsanstalten a) nicht öffentliche (individuelle und Klassenprüfungen; b) öffentliche (Osterprüfung).

1. Begriff und Arten der Prüfung. Examen oder Prüfung ist jene Einrichtung im Kulturleben der Völker, durch welche der Wert gemachter Studien oder erworbener Bildung konstatiert werden soll. Insbesondere verlangt der Staat, der über über eine grofse Zahl von Ämtern verfügt und eine ganze Reihe von Berufszweigen beaufsichtigt, den Nachweis der für dieselben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, und der Staat auch ist es, der in den von ihm gegründeten oder beaufsichtigten allgemeinen Bildungsanstalten innerhalb und am Schlufs der Schulzeit Prüfungen anordnet, um sich zu überzeugen, ob das von der Schule, der Unterrichtsstufe oder der Klasse zu überliefernde Mafs von allgemeiner Bildung vermittelt ist. Bei denjenigen Lehranstalten, welche nicht von Grund auf bilden, und für diejenigen Schüler, welche nach privater Vorbereitung in eine höhere Klasse einzutreten wünschen, gibt es aufserdem noch Aufnahmeprüfungen und für die öffentliche Schulen öffentliche Schulprüfungen.

Demnach sind zu unterscheiden: Fachprüfungen und Prüfungen der allgemeinen Bildungsanstalten, individuelle Prüfungen und Klassenprüfungen (Revisionen), nicht öffentliche und öffentliche Prüfungen.

2. Die Fachprüfungen sind stets individuell und nicht öffentlich und finden nach vollendeten Berufsstudien statt, die privatim oder auf Fachschulen (Bau-, Forst-, Militär-, Handels-, Handwerker-, Ackerbauschulen, ferner Lehrerbildungsanstalten, Konservatorien, Kunst- und Bergakademien, Techniken, Hochschulen und Universitäten) gemacht werden können. Für gewisse Fachprüfungen ist der Nachweis des Besuchs einer inländischen Fachschule (Universität) Vorbedingung.

Hängt auch die Brauchbarkeit eines Menschen für das Leben in erster Linie von seiner Charaktertüchtigkeit ab, dem Resultate seiner Schul- und häuslichen Erziehung, sowie der aus dem ethischen Interesse hervorgehenden Selbsterziehung, so bedingt das Handeln innerhalb einer bestimmten Berufssphäre doch ebenso notwendig ein gewisses Mafs von Berufswissen und einen gewissen Grad des Berufskönnens, wobei festzuhalten ist, dafs nur das Wissen, welches leicht in selbständiges Können umgesetzt werden kann, wertvolles Berufswissen ist. Die spezielle Fachtüchtigkeit für die staatlichen und die vom Staate beaufsichtigten Ämter, Stellungen und Berufszweige nachzuweisen, erfordert die Konkurrenz des Fleifses und der Intelligenz ebenso sehr, wie das Entwicklungsbestreben und das Rechtsbewufstsein der Kulturgesellschaft. Darum ist hier der weitgehendste Gebrauch der Prüfung berechtigt, aber eben nur der Prüfung des zum Können erhobenen Wissens der bezüglichen Berufssphäre. Es kommt darauf an, dafs der Examinand seine Fähigkeit erweise, innerhalb seiner Berufsschranken frei, unabhängig und selbständig zu arbeiten und, da jede Berufsarbeit organisches Glied der gesamten Kulturarbeit ist und als solches erkannt und erfafst sein mufs, durch Förderung der fachlichen Kulturelemente zur Förderung der Gesamtkultur beizutragen. Damit der Zweck der Fachprüfung, das Fähigkeitsdiplom nur dem zu geben, der es verdient, erreicht werde, darf man nicht in wenig Stunden oder Tagen feststellen wollen, was in Jahren erlernt wurde. Die Dauer der Prüfung ist abhängig von dem Umfange der notwendigen Studien und kann selbst Monate umfassen. Der Examinand soll in ruhiger Arbeit aufweisen, nicht, was er weifs, sondern was er auf Grund seines Wissens kann; er soll sich als Berufsmann zeigen, soll genau so arbeiten, wie er es in dem erwählten Berufe tun würde. Der praktische Teil also, der sich auf das ganze notwendige Berufskönnen erstreckt und zu freien Leistungen Gelegenheit bietet, ist Grundlage und Zentrum der Fachprüfung. So wird es aufhören, dafs der Ausfall derselben vom Zufall mitbestimmt werden kann; es wird aufhören, dafs derjenige Grund hat, sich vor ihr zu fürchten, der Tüchtiges zu leisten vermag, und dafs Studierende hoffen dürfen, ohne ernstliche Vorbereitung unter den Fittichen des Glücks

das Examen zu passieren und Amt und Würden zu erlangen.

3. Die herkömmlichen **Prüfungen der allgemeinen Bildungsanstalten** sind teils nicht öffentlich, teils öffentlich.

a) Zu den ersteren gehören die individuellen und die Klassenprüfungen. Zur richtigen Würdigung und Wertschätzung derselben müssen wir uns zunächst vergegenwärtigen, dafs alle allgemeinen Bildungsanstalten Erziehungsschulen sind. Ihr Erziehungsziel ist der soziale Charakter, der die Entfaltung der wertvollen Anlagen und Kräfte bedingt und herangebildet wird an solchen Lehrstoffen, die allgemeinen Wert haben. Das Bildungsmittel ist ein Wissen und Können, das an sich würdig und erstrebenswert, also sittlich ist. Dieses allgemeine, als an sich würdig und erstrebenswert erkannte und erfafste Wissen und Können führt zum uneigennützigen Handeln, zum selbsttätigen, hingebenden Streben, zum freien, vielseitigen Interesse, der »unversiegbaren Quelle selbstloser Tatkraft, deren ein Volksleben bedarf, das von der Selbsttätigkeit und dem Selbstgefühl eines freien Bürgertums durchdrungen sein soll.« Wissen und Können ist also in allgemeinen Bildungsanstalten nicht Nebensache, aber es ist auch nicht Hauptsache: es ist Mittel zum Zweck. Aus dem Vorhandensein des Mittels aber läfst sich keineswegs erkennen, ob der Zweck erreicht ist, ja, das Wissen kann vergessen und das Können eingerostet und dennoch der Grund zum sozialen Charakter gelegt sein. Ob und wie weit dies gelungen ist, kann der Lehrer nach längerer scharfer Beobachtung des einzelnen Schülers während des Unterrichts und aufserhalb der Schulstunden höchstens ahnen, konstatieren läfst es sich durch eine Prüfung nicht; denn das Beste und Innerlichste läfst sich nicht abfragen und vorzeigen. Abfragen und vorzeigen läfst sich nicht das Interesse, welches der Schüler an allem Würdigen gewonnen hat, das ihn umgibt, nicht seine Lust zum Weiterstreben, nicht sein Gefühlsleben, nicht seine Willenskraft, nicht die Liebe zur Heimat und zum Vaterlande, nicht echte, wahre Religiosität, nicht das, was aus dem warm für alles Schöne, Wahre und Gute schlagenden Lehrerherzen in das Schülerherz übergegangen ist, und das macht doch und macht ganz allein das Wesen einer entfalteten Menschenblüte aus. Das eigentliche Resultat der Arbeit in der Erziehungsschule zeigt sich erst dort, wo der Menschengeist sich frei betätigen soll, es zeigt sich im Leben.

Daraus ergibt sich, dafs es in allgemeinen Bildungsanstalten individuelle, also Klassenplatz-, Versetzungs- und Abgangsprüfungen nicht wohl geben kann. Den Platz des Schülers in der Klasse bestimmen hygienische oder andere äufserliche Momente; versetzt wird in der Regel jeder, vorausgesetzt, dafs nur geistig gesunde Kinder aufgenommen sind. Den Stoff verarbeitet jedes nach Mafsgabe seiner Individualität und seiner Kraft. Der psychischen Disposition entsprechend, müssen die Resultate des Unterrichts bei jedem Kinde naturgemäfs andere sein. Wirkungslos geht der psychologisch richtig erteilte Unterricht an keiner Seele vorüber. Die Notwendigkeit, nicht zu versetzen, dürfte stets auf organische Fehler des Schulwesens oder auf funktionelle Störungen zurückgeführt werden können, auch dann, wenn es sich um die Aneignung der Werkzeuge, die Gedankenwelt darzustellen, um das Lesen, das Schreiben und fremde Sprachen handelt. Jedenfalls sollte eine Nichtversetzung zu den gröfsten Seltenheiten gehören. Ist die Schule absolviert, so wird dies durch ein einfaches Zeugnis bescheinigt, wie ja ein einfaches Zeugnis über die genossene Ausbildung auch dem gegeben wird, der die Schule vorzeitig verläfst, sei es, um ins Leben zu treten, sei es, um auf eine Fachschule oder eine andere allgemeine Bildungsanstalt überzugehen. In letzterem Falle berechtigt das Abgangszeugnis zur Aufnahme in die entsprechende Klasse. Eine Aufnahmeprüfung macht sich nur dann notwendig, wenn der Aufzunehmende private Vorbereitung genossen hat oder die weitere Ausbildung sich auf Lehrstoffe gründet, welche der Lehrplan der früher besuchten Schule nicht enthielt.

Dafs die Ausführung dieser Grundgedanken in unsern höheren allgemeinen Bildungsanstalten auf erhebliche Schwierigkeiten stöfst oder wohl gar unmöglich erscheint, liegt allein daran, dafs dieselben nur dem Namen nach allgemeine Bildungsanstalten, tatsächlich aber Berufsschulen

sind, wenigstens vorzugsweise. Sie sind es geworden durch das Ansinnen der einzelnen Berufsarten, die Vorbildung für sie mit zu übernehmen. Anstatt solche Ansprüche zurückzuweisen und zur Gründung von Berufsschulen zu drängen, pafsten sich die allgemeinen Bildungsanstalten den ihrem Wesen fremdartigen Rücksichten an und trübten, ja vernichteten ihren eigentlichen Charakter. Wir sehen die gehobenen Bürgerschulen und die Mittelschulen, deren Schüler ins Leben treten, um sich den gewerblichen Berufen der Landwirtschaft, dem Post- und Eisenbahndienste, der Industrie usw. zu widmen, vollständig beherrscht von den Einwirkungen der Berufsarten. Der eine verlangt, dafs sein eintretender Lehrling etwas Französisch oder Englisch könne, ein anderer Schüler soll im Rechnen oder in einer Rechnungsart besonders tüchtig gemacht sein, ein dritter in der Korrespondenz, ein vierter im Zeichnen, ein fünfter in der Geographie, der Seminaraspirant in der Religion usw. All diesen beruflichen Anforderungen suchen die genannten Lehranstalten nachzukommen und empfinden es als Vorwurf, wenn von den Zöglingen gesagt wird, sie seien für diesen oder jenen Beruf nicht genügend vorbereitet gewesen.

Das Gymnasium ist ursprünglich als Berufsschule für die Diener der römischen Kirche gegründet worden. Es war bestimmt, zu lehren, was zum Verständnis der Kirchenlehre und zur Ausübung des Kirchendienstes notwendig war, die Sprachen der Bibel und der Kirchenväter: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, ersteres vor allem; es mufste also die alten Sprachen treiben, um Theologen zu bilden. Als die klassischen Studien wieder aufblühten und das Streben nach höherer allgemeiner Bildung erwachte, erweiterte man die Aufgabe des Gymnasiums dahin, eine höhere allgemeine Bildung zu vermitteln, und zwar auf Grundlage der klassischen Sprachen. Hat es auch im Laufe der Zeit den Wünschen anderer Berufsarten einige Konzessionen gemacht, seinen ursprünglichen Charakter hat es nicht abgestreift: es ist heute noch im wesentlichen eine theologisch-philologische Berufsschule, und berufliche Vorschulen sind auch die Realgymnasien und die Oberrealschnlen. Auf all diese Anstalten haben die Hochschulen und die einzelnen Fakultäten einen Teil des Berufsstudiums abgewälzt. Um aber dennoch als allgemeine Bildungsanstalt zu gelten, legt das Gymnasium den eigentlichen und wesentlichen Kern der allgemeinen Bildung in die Sprachen und Literaturen des Altertums, während die Realgymnasien und die Realschulen die modernen Sprachen und die exaktwissenschaftlichen Fächer als die besten oder wenigstens als gleichwertige allgemeine Bildungsmittel verteidigen.

Auf die Unklarheit über den Begriff der allgemeinen Bildung in Verbindung mit der Verquickung derselben mit der Berufsbildung sind fast alle Gebrechen des höheren Schulwesens zurückzuführen; sie ist die Ursache des »Kampfes um die Schulreform« und äufsert sich auch in der Einrichtung der Abiturientenprüfungen. Im Zentrum derselben stehen die fremden Sprachen, nicht der Kulturinhalt ihrer Literaturen, sondern der durch schriftliche Arbeiten zu erbringende Nachweis der Kenntnis und Anwendbarkeit grammatischer und stilistischer Einzelheiten. Als Berufsprüfungen für Philologen kann man solche Prüfungen gelten lassen, Gradmesser der Charakterbildung sind sie nicht; man lebt eben noch in dem Wahne, philologische Fachbildung schliefse Charakterbildung ein.

Um zu gesunden Zuständen zu gelangen, ist es notwendig, die Berufsbildung als eine Arbeit für sich anzusehen und von der allgemeinen Bildung abzutrennen. Zu diesem Zwecke mufs zunächst die Interessensphäre genau bestimmt werden, welche allen Gliedern der Kulturgesellschaft gemeinsam sein soll. Drei höchste Güter sind es, welchen die Menschheit entgegenstrebt, das Wahre, das Schöne, das Gute. Das sind die drei Seiten der allgemeinen Bildung, und diese drei Seiten sind gleichwertig. Folglich hat die allen gemeinsame Erziehung diese drei Güter gleichmäfsig zu pflegen; sie hat alle Kulturglieder durch gemeinsame intellektuelle, ästhetische und ethische Interessen zu verbinden. Diese sind der Boden, auf dem die Klassen- und Berufsunterschiede wegfallen und alle als Ebenbürtige, als Menschen stehen. Es kann natürlich der Lehrstoff, an dem das Wahre, Schöne und Gute gepflegt wird, nicht in allen allgemeinen Bildungsanstalten

das Examen zu passieren und Amt und Würden zu erlangen.

3. Die herkömmlichen **Prüfungen der allgemeinen Bildungsanstalten** sind teils nicht öffentlich, teils öffentlich.

a) Zu den ersteren gehören die individuellen und die Klassenprüfungen. Zur richtigen Würdigung und Wertschätzung derselben müssen wir uns zunächst vergegenwärtigen, daſs alle allgemeinen Bildungsanstalten Erziehungsschulen sind. Ihr Erziehungsziel ist der soziale Charakter, der die Entfaltung der wertvollen Anlagen und Kräfte bedingt und herangebildet wird an solchen Lehrstoffen, die allgemeinen Wert haben. Das Bildungsmittel ist ein Wissen und Können, das an sich würdig und erstrebenswert, also sittlich ist. Dieses allgemeine, als an sich würdig und erstrebenswert erkannte und erfaſste Wissen und Können führt zum uneigennützigen Handeln, zum selbsttätigen, hingebenden Streben, zum freien, vielseitigen Interesse, der »unversiegbaren Quelle selbstloser Tatkraft, deren ein Volksleben bedarf, das von der Selbsttätigkeit und dem Selbstgefühl eines freien Bürgertums durchdrungen sein soll.« Wissen und Können ist also in allgemeinen Bildungsanstalten nicht Nebensache, aber es ist auch nicht Hauptsache: es ist Mittel zum Zweck. Aus dem Vorhandensein des Mittels aber läſst sich keineswegs erkennen, ob der Zweck erreicht ist, ja, das Wissen kann vergessen und das Können eingerostet und dennoch der Grund zum sozialen Charakter gelegt sein. Ob und wie weit dies gelungen ist, kann der Lehrer nach längerer scharfer Beobachtung des einzelnen Schülers während des Unterrichts und auſserhalb der Schulstunden höchstens ahnen, konstatieren läſst es sich durch eine Prüfung nicht; denn das Beste und Innerlichste läſst sich nicht abfragen und vorzeigen. Abfragen und vorzeigen läſst sich nicht das Interesse, welches der Schüler an allem Würdigen gewonnen hat, das ihn umgibt, nicht seine Lust zum Weiterstreben, nicht sein Gefühlsleben, nicht seine Willenskraft, nicht die Liebe zur Heimat und zum Vaterlande, nicht echte, wahre Religiosität, nicht das, was aus dem warm für alles Schöne, Wahre und Gute schlagenden Lehrerherzen in das Schülerherz übergegangen ist, und das macht doch und macht ganz allein das Wesen einer entfalteten Menschenblüte aus. Das eigentliche Resultat der Arbeit in der Erziehungsschule zeigt sich erst dort, wo der Menschengeist sich frei betätigen soll, es zeigt sich im Leben.

Daraus ergibt sich, daſs es in allgemeinen Bildungsanstalten individuelle, also Klassenplatz-, Versetzungs- und Abgangsprüfungen nicht wohl geben kann. Den Platz des Schülers in der Klasse bestimmen hygienische oder andere äuſserliche Momente; versetzt wird in der Regel jeder, vorausgesetzt, daſs nur geistig gesunde Kinder aufgenommen sind. Den Stoff verarbeitet jedes nach Maſsgabe seiner Individualität und seiner Kraft. Der psychischen Disposition entsprechend, müssen die Resultate des Unterrichts bei jedem Kinde naturgemäſs andere sein. Wirkungslos geht der psychologisch richtig erteilte Unterricht an keiner Seele vorüber. Die Notwendigkeit, nicht zu versetzen, dürfte stets auf organische Fehler des Schulwesens oder auf funktionelle Störungen zurückgeführt werden können, auch dann, wenn es sich um die Aneignung der Werkzeuge, die Gedankenwelt darzustellen, um das Lesen, das Schreiben und fremde Sprachen handelt. Jedenfalls sollte eine Nichtversetzung zu den gröſsten Seltenheiten gehören. Ist die Schule absolviert, so wird dies durch ein einfaches Zeugnis bescheinigt, wie ja ein einfaches Zeugnis über die genossene Ausbildung auch dem gegeben wird, der die Schule vorzeitig verläſst, sei es, um ins Leben zu treten, sei es, um auf eine Fachschule oder eine andere allgemeine Bildungsanstalt überzugehen. In letzterem Falle berechtigt das Abgangszeugnis zur Aufnahme in die entsprechende Klasse. Eine Aufnahmeprüfung macht sich nur dann notwendig, wenn der Aufzunehmende private Vorbereitung genossen hat oder die weitere Ausbildung sich auf Lehrstoffe gründet, welche der Lehrplan der früher besuchten Schule nicht enthielt.

Daſs die Ausführung dieser Grundgedanken in unsern höheren allgemeinen Bildungsanstalten auf erhebliche Schwierigkeiten stöſst oder wohl gar unmöglich erscheint, liegt allein daran, daſs dieselben nur dem Namen nach allgemeine Bildungsanstalten, tatsächlich aber Berufsschulen

sind, wenigstens vorzugsweise. Sie sind es geworden durch das Ansinnen der einzelnen Berufsarten, die Vorbildung für sie mit zu übernehmen. Anstatt solche Ansprüche zurückzuweisen und zur Gründung von Berufsschulen zu drängen, paſsten sich die allgemeinen Bildungsanstalten den ihrem Wesen fremdartigen Rücksichten an und trübten, ja vernichteten ihren eigentlichen Charakter. Wir sehen die gehobenen Bürgerschulen und die Mittelschulen, deren Schüler ins Leben treten, um sich den gewerblichen Berufen der Landwirtschaft, dem Post- und Eisenbahndienste, der Industrie usw. zu widmen, vollständig beherrscht von den Einwirkungen der Berufsarten. Der eine verlangt, daſs sein eintretender Lehrling etwas Französisch oder Englisch könne, ein anderer Schüler soll im Rechnen oder in einer Rechnungsart besonders tüchtig gemacht sein, ein dritter in der Korrespondenz, ein vierter im Zeichnen, ein fünfter in der Geographie, der Seminaraspirant in der Religion usw. All diesen beruflichen Anforderungen suchen die genannten Lehranstalten nachzukommen und empfinden es als Vorwurf, wenn von den Zöglingen gesagt wird, sie seien für diesen oder jenen Beruf nicht genügend vorbereitet gewesen.

Das Gymnasium ist ursprünglich als Berufsschule für die Diener der römischen Kirche gegründet worden. Es war bestimmt, zu lehren, was zum Verständnis der Kirchenlehre und zur Ausübung des Kirchendienstes notwendig war, die Sprachen der Bibel und der Kirchenväter: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, ersteres vor allem; es muſste also die alten Sprachen treiben, um Theologen zu bilden. Als die klassischen Studien wieder aufblühten und das Streben nach höherer allgemeiner Bildung erwachte, erweiterte man die Aufgabe des Gymnasiums dahin, eine höhere allgemeine Bildung zu vermitteln, und zwar auf Grundlage der klassischen Sprachen. Hat es auch im Laufe der Zeit den Wünschen anderer Berufsarten einige Konzessionen gemacht, seinen ursprünglichen Charakter hat es nicht abgestreift: es ist heute noch im wesentlichen eine theologisch-philologische Berufsschule, und berufliche Vorschulen sind auch die Realgymnasien und die Oberrealschnlen. Auf all diese Anstalten haben die Hochschulen und die einzelnen Fakultäten einen Teil des Berufsstudiums abgewälzt. Um aber dennoch als allgemeine Bildungsanstalt zu gelten, legt das Gymnasium den eigentlichen und wesentlichen Kern der allgemeinen Bildung in die Sprachen und Literaturen des Altertums, während die Realgymnasien und die Realschulen die modernen Sprachen und die exaktwissenschaftlichen Fächer als die besten oder wenigstens als gleichwertige allgemeine Bildungsmittel verteidigen.

Auf die Unklarheit über den Begriff der allgemeinen Bildung in Verbindung mit der Verquickung derselben mit der Berufsbildung sind fast alle Gebrechen des höheren Schulwesens zurückzuführen; sie ist die Ursache des »Kampfes um die Schulreform« und äuſsert sich auch in der Einrichtung der Abiturientenprüfungen. Im Zentrum derselben stehen die fremden Sprachen, nicht der Kulturinhalt ihrer Literaturen, sondern der durch schriftliche Arbeiten zu erbringende Nachweis der Kenntnis und Anwendbarkeit grammatischer und stilistischer Einzelheiten. Als Berufsprüfungen für Philologen kann man solche Prüfungen gelten lassen, Gradmesser der Charakterbildung sind sie nicht; man lebt eben noch in dem Wahne, philologische Fachbildung schlieſse Charakterbildung ein.

Um zu gesunden Zuständen zu gelangen, ist es notwendig, die Berufsbildung als eine Arbeit für sich anzusehen und von der allgemeinen Bildung abzutrennen. Zu diesem Zwecke muſs zunächst die Interessensphäre genau bestimmt werden, welche allen Gliedern der Kulturgesellschaft gemeinsam sein soll. Drei höchste Güter sind es, welchen die Menschheit entgegenstrebt, das Wahre, das Schöne, das Gute. Das sind die drei Seiten der allgemeinen Bildung, und diese drei Seiten sind gleichwertig. Folglich hat die allen gemeinsame Erziehung diese drei Güter gleichmäſsig zu pflegen; sie hat alle Kulturglieder durch gemeinsame intellektuelle, ästhetische und ethische Interessen zu verbinden. Diese sind der Boden, auf dem die Klassen- und Berufsunterschiede wegfallen und alle als Ebenbürtige, als Menschen stehen. Es kann natürlich der Lehrstoff, an dem das Wahre, Schöne und Gute gepflegt wird, nicht in allen allgemeinen Bildungsanstalten

derselbe sein, soweit der häusliche Anschauungs- und Erfahrungskreis ihn zu liefern hat; allein er sollte für alle niederen derselbe sein, soweit er dem Kulturschatze der Gegenwart zu entnehmen ist; denn nur das Würdigste und Wertvollste und Beste ist aus demselben auszuwählen. Nach diesen Richtungslinien ist der Lehrplan für die allgemeine Volsschule, für die Erziehung der Kinder durch öffentlichen Unterricht bis zum vierzehnten Lebensjahre zu entwerfen.

Nun bedingt die Fortentwicklung der Kulturgesellschaft, daſs einem Teile ihrer Glieder eine intensivere, auf breiteren Grundlagen ruhende, von dem Kulturschatze der Gegenwart inniger und vielseitiger durchdrungene allgemeine Bildung vermittelt wird. Sie zu vermitteln, ist Aufgabe der höheren Lehranstalten. Sie setzen die Erziehungsarbeit der Volksschule fort; diese bildet das Fundament, auf dem jene weiterbauen, indem sie die Kinder etwa mit dem zwölften Lebensjahre übernehmen, da die beiden letzten Volksschuljahre zum relativen Abschluſs der Volksschulerziehung, zur Konzentrierung der Gedankenwelt und zur Vorbereitung auf den Eintritt in die Gesellschaft durch Belehrung über die Aufgaben derselben, über die Bedeutung der Berufstätigkeit im allgemeinen und der einzelnen Berufsarten im besonderen benutzt werden müssen. Für den Lehrplan der höheren Schulen muſs es als Grundsatz gelten, das in der Volksschule absolvierte Pensum als absolviert zu betrachten und an neuen Stoffen aus dem heimatlichen Anschauungskreise, aus dem Kulturschatze des deutschen Volkes und demjenigen fremder Völker das Wahre, Schöne und Gute intensiver zu pflegen und es intensiver pflegen zu lehren zum Wohle des Einzelnen und zum Wohle der Gesamtheit. Die Emporbildung an den Resultaten der Kulturarbeit der auſserhalb unserer Grenzen lebenden Völker könnte sehr wohl in der Muttersprache erfolgen; da jedoch schon aus praktischen Gründen die Erlernung moderner Sprachen notwendig wird, so ist dafür Sorge zu tragen, daſs diese Nebenarbeit so bald als möglich erledigt werde, um das eigentliche Erziehungswerk nicht zu beeinträchtigen.

Über die Dauer der Schulzeit müſsten natürlich andere Bestimmungen getroffen werden, wie sie gegenwärtig für die neunklassigen höheren Lehranstalten gelten. Bis zum 17. Lebensjahre, in 5 Jahren also, dürfte ein junger Mann seine allgemeine Bildung bis zu dem höheren Grade erweitern können, den die Kulturgesellschaft für gewisse Stellungen, Ämter und Berufsarten fordert. Länger würde sich die Berufsbildung auch kaum ohne Unzuträglichkeiten hinausschieben lassen. Die Absolvierung einer solchen höheren allgemeinen Bildungsanstalt würde obligatorisch sein für alle diejenigen Plätze im gesellschaftlichen Organismus, für welche auch jetzt der Nachweis einer höheren Bildung erbracht werden muſs, und da allein bezweckt wird, alle, welchen ein vorbildliches geistiges Streben innewohnen soll, Mediziner, Juristen, Pädagogen, Theologen, Philosophen, Chemiker, Ingenieure, Apotheker, Förster usw., sowie alle, welche sonst noch ein höheres geistiges Streben haben, durch gemeinsame geistige Interessen zu verbinden, so kann es auch nur eine Art von höheren Lehranstalten geben. Das Abgangszeugnis berechtigt zum Besuch der bezüglichen Fachschulen und zum einjährigen Militärdienst. Die private Vorbereitung bedarf besonderer Bestimmungen.

Damit würden jene Prüfungen in Wegfall kommen, welche an innerer Unwahrheit leiden — denn sie sind nicht das, als was sie hingestellt werden — und überdies eine groſse sittliche Gefahr bilden, da sie nur zu sehr geeignet sind, das unmittelbare, selbstlose Interesse zu ersticken und das mittelbare Interesse in Bewegung zu setzen. Der Gedanke an das Examen, an die Erlangung äuſserer Vorteile ist das Reizmittel, auf welches nur allzuoft Kraftanstrengungen und Leistungen in den höheren allgemeinen Bildungsanstalten zurückzuführen sind, ein künstliches Reizmittel, das sofort zu wirken aufhört, sobald der erwartete Lohn entweder ausbleibt oder erlangt ist oder mit Sicherheit erlangt wird. Das, was nur für das Examen gelernt ist, entweicht überdies sehr bald aus dem Bewuſstsein, und so liegt in der Einrichtung des Abiturientenexamens die weitere Gefahr, oberflächliche Vielwisserei zu erzeugen, die hinter dem Anstrich der Gelehrsamkeit ihre Hohlheit und Gehaltlosigkeit zu verbergen sucht.

Da endlich philologisches Wissen allein nicht jene Charaktertüchtigkeit verleihen kann, in welcher die Berufstüchtigkeit wurzelt, da es nicht jene allgemeine Grundlage abgibt, auf welcher jedes Berufswissen und Berufskönnen sich erhebt, so mufs das philologische Abiturientenexamen mit seinen weitgehenden Berechtigungen dahin führen, dafs die wichtigsten Plätze im gesellschaftlichen Organismus auch mit solchen Elementen besetzt werden, welchen die erste Vorbedingung zur Leitung und Führung der gesellschaftlichen Kulturarbeit fehlt. Nur wer von dem Wahren, Schönen und Guten, das im Bildungsstoffe zur Erscheinung kommt, ergriffen und festgehalten und zum Handeln gedrängt wird, erlangt echtes Kraft- und Selbstgefühl, echte Charaktertüchtigkeit, und ob diese Resultate gezeitigt sind, das läfst sich, wie schon gesagt, durch eine Prüfung nicht feststellen. Glaubt man jedoch, an den höheren Lehranstalten auf eine Abschlufsprüfung deshalb nicht verzichten zu können, weil sonst »jede Kontrolle der Vorbereitung auf die Universität« aufhörte, so sollte man sie wenigstens zu einem internen Schulakte machen und mit diesem lediglich das Lehrerkollegium betrauen. Beseitigt diese Mafsnahme auch nicht alle Gefahren und schädlichen Nebenwirkungen, so gibt sie doch die Möglichkeit, dieselben auf ein erträgliches Mafs herabzudrücken.

Damit im Interesse des Staates die höheren Lehranstalten möglichst gleichmäfsig tüchtig machen für die höheren Berufsstudien und auch die Einjährig-Freiwilligen, aus welchen das Offizierkorps zum erheblichen Teile sich ergänzt, möglichst gleichmäfsig vorbilden, wird, soweit es angeht, dem Unterrichte überall derselbe Lehrplan zu Grunde gelegt, und es werden durch die Direktoren der Anstalten und durch staatliche Kommissare Klassenprüfungen (Revisionen) abgehalten, nicht in der Weise, dafs sie sich vergewissern, ob eine Klasse ein bestimmtes abfragbares Pensum absolviert hat, nein, die Revision besteht darin, dafs die Revisoren dem Unterrichte stunden- und tagelang beiwohnen, um aus der Nähe dem Wirken des Geistes zu lauschen. So nur können sie erfahren, wie es hinüberzieht aus der Seele des Lehrers in die Seelen der Schüler, wie sich das Herz zum Herzen findet, ob eines Künstlers Hand zielbewufst den jugendlichen Geist gestaltet. Solche Revisionen finden in allen allgemeinen Bildungsanstalten statt. Aus der gleichmäfsigen Liebe der Lehrer zu ihrem Berufe, aus der gleichmäfsigen Tiefe des Einblicks in die Natur des menschlichen Geistes, aus der gleichmäfsigen Erkenntnis seines gesetzmäfsigen Werdens, aus der gleichmäfsigen Pflege der pädagogischen Ideale in dem Unterrichte und aufserhalb der Schule läfst sich auf ein gleichmäfsiges Resultat schliefsen, aus dem, was sichtbar ist, auf das Unsichtbare. Die Revisionen gehören zu den Mitteln, von dem Sichtbaren Kenntnis zu nehmen und dem Staate die Gewifsheit zu verschaffen, dafs die pädagogischen Ideale gleichmäfsig gepflegt werden. An den Schülern zeigt sich das Resultat der Schulerziehung erst im Leben; während der Schulzeit will es an den Lehrern erprüft sein.

b) Die öffentlichen Schulprüfungen sind in erster Linie bestimmt, den Angehörigen der Schüler, den Schulvorständen, Kuratorien, Patronaten, sowie allen Freunden des Schulwesens einen Einblick in das Leben und die Arbeit der Schule zu gewähren. Zu diesem Zwecke werden die genannten Kreise zu dem Prüfungsaktus eingeladen; er findet gewöhnlich am Schlusse des Jahres statt (Osterprüfung). In bestimmter Reihenfolge werden die einzelnen Klassen in einem oder mehreren Gegenständen von den betreffenden Lehrern vorgeführt und ob des vorzeigbaren Wissens eine bestimmte Zeit, aber selten länger als eine halbe Stunde, geprüft. Zeichnungen, die Hefte für die schriftlichen Arbeiten und Handarbeiten werden zur Besichtigung ausgelegt; durch eingelegte Vorträge, Gesänge und Deklamationen wird Abwechselung in den ganzen Aktus gebracht und ihm ein feierliches Gepräge gegeben.

Gegen diese öffentlichen Schulprüfungen sind nun schon seit längerer Zeit die schwersten Anklagen erhoben; man erkennt auch allgemein an, dafs in den Anklagen viel Wahres liegt, und dennoch glaubt man sie nicht entbehren zu können. Die Schulen sind öffentliche Anstalten, heifst es; ihnen haben die Eltern ihre Kinder zur Erziehung und Bildung anvertraut, folglich müssen sie den Eltern Rechenschaft ablegen von

der Arbeit, welche an den Kindern getan wird, und das tun sie, indem sie ihnen Gelegenheit geben, durch eigenes Sehen und Hören von derselben Kenntnis zu nehmen. Man wendet weiter ein, auch das grofse Publikum habe das Recht, einen Einblick zu tun in einen Apparat, der ihm so sehr viel Geld koste. Die öffentlichen Prüfungen seien ferner geeignet, die Wichtigkeit der Schule nach aufsen hin zu dokumentieren, das öffentliche Urteil über den Geist und die Methode des Unterrichts, über die Persönlichkeit und das Wirken des Lehrers zu berichtigen, in den Kindern das Gefühl zu erhalten, dafs das Jahr mit einem wichtigen Akte abschliefse und nicht im Sande verlaufe, sie zum Fleifs anzuregen und an ein Heraustreten in die Öffentlichkeit zu gewöhnen, das Gemüt des Lehrers zu erleichtern, indem er sehe, dafs andere an der Bürde, die ihn das ganze Jahr hindurch allein drücke, redlich und kräftig teilnehmen, und es sei beiden, Lehrern und Schülern, ein Bedürfnis und eine Freude, einmal Zeugnis abzulegen von ihrer treuen und redlichen Arbeit.

Es ist gewifs, dafs die bekannten Vorwürfe und Einwendungen gegen die öffentlichen Prüfungen mehr die Art ihrer Einrichtung und Ausführung als die Prüfung an sich treffen; aber ebenso gewifs ist, dafs die für die Beibehaltung angeführten Gründe zum gröfsten Teile nicht vorgebracht würden, wenn man tief genug hineingeblickt hätte in das Wesen, die Aufgabe und die Arbeit einer Erziehungsschule. Diese an sich bedarf der öffentlichen Prüfungen nicht. Was soll ein Organismus, der einzig in dem unmittelbaren Interesse seine Lebenskraft haben kann, mit den zerbrechlichen und morschen Stützen des mittelbaren Interesses? Es hat Sinn und Grund, die Osterprüfungen als Bindemittel zwischen Haus und Schule zu betrachten, und man kann es wohl verstehen, warum die Behörden sie nicht ohne weiteres beseitigen mögen. Allein sie sind ein solches Bindemittel doch nur in der Idee; in ihrer praktischen Gestaltung haben sie das Interesse der Eltern an der Schule nicht einmal zu erhalten, geschweige denn zu stärken vermocht. Ihre Einrichtung und Ausführung mufs, so lange es unvollkommene Menschen gibt, unvollkommen bleiben, und zwar mufs sie, es liegt in der Natur der Sache, verbunden sein mit pädagogischen Gebrechen und mit Mängeln sittlicher Art. Nur zu leicht stecken die öffentlichen Prüfungen der Schule ein falsches Arbeitsziel, zeigen sie den Lehrer als Lernlehrer, gehen sie mit der oberflächlichen Vielwisserei eine zähe Verbindung ein und verbreiten sie im Publikum eine ganz falsche Auffassung von der Schularbeit. Das alles kann eintreten, aber weit Schlimmeres tritt ein. Sie wecken in den Herzen der Kinder, nicht aller, aber doch vieler, denn es sind unvollkommene Menschen, Ehrgeiz, Hafs und Neid; sie verleiden die Lehrer, nicht alle, aber viele, denn auch sie sind unvollkommene Menschen, zur Abrichtung, zum Blendwerk, zur Scheinarbeit und werden dadurch zu einer grofsen Lüge, deren nachteiliger Einflufs auf die Jugend, die mit ihrem feinen Fühlen den Trug erkennt, unberechenbar ist. Weil also die Art ihrer Einrichtung und Ausführung sich nicht sittlich rein erhalten kann, darum müfsten sie dort, wo sie noch bestehen, beseitigt werden. Ihre allgemeine Aufhebung dürfte nur noch eine Frage der Zeit sein, da man immer mehr erkennt, dafs sie nicht die einzige Möglichkeit bieten, die Schule im Kontakt mit dem Hause zu erhalten, dafs es vielmehr andere und bessere Mittel gibt, die so dringend notwendigen lebendigen Beziehungen zwischen den beiden Hauptfaktoren der Erziehung zu erhalten und zu pflegen. (Siehe Art. Haus und Schule.) An einzelnen Orten sind übrigens die Osterprüfungen bereits aufgehoben und die Eltern eingeladen worden, während eines oder mehrerer Monate dem Unterrichte beizuwohnen. (S. z. B. das Programm der Karolinenschule zu Eisenach.)

Literatur: Keferstein, Zur Frage des Prüfungswesens. Berlin 1884. — Leisner, Über öffentliche Schulprüfungen, Censuren und Versetzungen. Leipzig 1885. — Becker, Wider die öffentlichen Schulprüfungen. Bieleteld 1893. — Lange, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Nietzschke, Öffentliche Schulprüfungen oder nicht? Bielefeld 1900. — Zur Psychologie der Prüfungen. »Der deutsche Schulmann« III, 12. Vergl. d. Art. Prüfungen.

Artern. H. Wigge.

Schulreden in der Volksschule

1. Begriff. 2. Aufgabe und Stellung innerhalb der Schulfeier. 3. Anpassung an den Gedankenkreis der Zuhörer. 4. Besondere Anforderungen.

Unter Schulreden (Ansprachen) versteht man gröfsere oder kleinere Reden, die bei besonderen Gelegenheiten vor einer Schulgemeinschaft (»Schulgemeinde«): vor Schulkindern (und deren Lehrern), zumeist auch — doch nicht immer — zugleich vor Schulfreunden, Eltern der Schulkinder und Behörden vom Lehrer (Direktor) gehalten werden, — bei Veranstaltungen, die zwar aufserhalb der eigentlichen Unterrichtsarbeit liegen, aber auf alle Fälle doch einen bestimmten pädagogischen Zweck verfolgen. In Verbindung mit Gesängen und Deklamationen der Zöglinge, auch wohl mit sonstigen Vorführungen, wie Reigen, Turnübungen und Spielen, erstrebt die Schulrede, wie die Schulfeier (s. d.) überhaupt, die Pflege löblichen Gemeingeistes innerhalb der »Schulgemeinde«, die innige Verknüpfung von Schule und Elternhaus und vor allem die Pflanzung und Pflege des individuellen, des sozialen und des ästhetisch-ethischen Interesses, das in jedem Gliede einer Schulgemeinschaft stark genug werden soll, um zum kräftigen Wollen zu reifen und gegebenenfalls als sittlich-religiöses Handeln in die Erscheinung zu treten. Ganz von selbst erfüllt die Schulfeier noch die Aufgabe, den gleichförmigen und darum für die Jugend leicht ermüdenden Gang durchs Schuljahr zu unterbrechen. Einen Wechsel von sauren Wochen und frohen Festen mufs auch die Schule bieten, sie mufs »Schulsonntage« (Scheibert) haben, und zu diesen gehört eine Art von belehrender und erhebender Predigt: die Lehrerrede.

Da jegliches Wollen im Gedankenkreise wurzelt, so wird die Schulfeier und mit ihr die Rede (Ansprache) ihren eigentlichen Zweck nur erreichen können, wenn sie den mit der jeweiligen (berechtigten!) Feier zusammenhängenden Gedankenkreis der Kinder und der übrigen Mitfeiernden mit immer neuen Vorstellungen füllt und fester gestaltet. Dem Bewufstsein der Feiernden dürften u. a. folgende Themata entsprechen: am Sedantage »Deutschland über alles, wenn es ... brüderlich zusammenhält« (Beispiele aus der den Kindern bekannten Geschichte); am Reformationsfeste »das Wort sie sollen lassen stahn« (Tätigkeit der Reformatoren; Autorität der Bibel); bei der Konfirmandenentlassung »im Herrn sind wir vereinet und bleibens allerwärts«; beim allgemeinen Schulfeste einer Stadt »siehe, wie fein und lieblich ist es, dafs usw.« Aber auch die übrigen Teile des Festprogrammes — sei dies länger oder kürzer, gedruckt oder ungedruckt — dürfen nur Gaben (des Lehrers wie der Kinder) aufweisen, die mit der Festidee, dem Grunde der besonderen Veranstaltung, in innigstem Zusammenhang stehen oder ungezwungen in Beziehung zu derselben gebracht werden können. Und die Festrede in specie ist berufen, die Beziehung der Gesänge und Deklamationen zur Festidee erkennen zu lassen und auf diese Weise die gewünschte Einheit des Bewufstseins zu sichern, den Grund der Feier in den Kindern zu voller Klarheit und möglichster Stärke zu bringen. Wie man angesichts solch selbstverständlicher Forderung Festreden »über den Stadtplan des alten Rom« am 2. September, »über die deutschen Kolonien« zum Geburtstage des Fürsten eines thüringischen Landes zu beurteilen hat, ist nicht zweifelhaft. Und die betr. Urteile können gewifs nicht deswegen gemildert werden, dafs die »Schulrede« etwa in der Einleitung oder zum Schlusse den eigentlichen Grund der Feier mit einigen Worten »gestreift« hat. In der Verfügung der Königlichen Regierungen zu Posen und Bromberg (vom 10. Januar 1893) heifst es mit Bezug auf die Feier vaterländischer Gedenktage: »Wir haben die Wahrnehmung gemacht, dafs bei der Feier der vaterländischen Gedenktage ... in der Schule unseres Bezirks der Zweck aufser acht gelassen wird, den die Schule mit der Feier dieser Tage verfolgt. Wie bei aller sonstigen Tätigkeit der Schule, ist auch hier die erziehende Einwirkung auf die Kinder die Hauptsache. Und zwar soll sich diese Einwirkung an den genannten Festtagen mit besonderem Nachdrucke auf ein bestimmtes Ziel richten.« Übrigens gehört nicht zu jeder Feier auch unbedingt eine Rede des Lehrers. Wenn das ganze Programm ohne eine solche die

Festgedanken in erwünschter Fülle und Form wiederspiegelt, wenn ein gutes Festspiel (s. dramatische Aufführungen) oder ein von einem Kinde gut wiedergegebenes Bild aus dem Geschichtsunterricht (»das Frühjahr 1813«, »Luther auf der Wartburg«) oder eine der Reise-Beschreibung entnommene Erinnerung von der Schülerreise (»das Kyffhäuserdenkmal«, »das Schlachtfeld von Jena«) diese sonst übliche »Rede« ersetzen kann, — warum alsdann noch besonders reden? Im Interesse der Selbsttätigkeit der Kinder auch bei Festen möge der Lehrer überhaupt nicht zu oft und — wenn er es tut — nicht zu lange sprechen! Ihm fehlt es ohnedies nicht an Gelegenheit, aufser durch die Vorbereitung und Leitung der Feier vielleicht durch seine Teilnahme am Chorgesang oder durch den mustergültigen Vortrag eines Sologesanges oder eines selbstverfafsten Gedichtes noch ein gut Teil zum Gelingen des Ganzen beizutragen. »Das Fest«, sagt Scheibert sogar, »sei ... nach allen seinen Teilen ein Werk der Schüler unter der leitenden Hand der Lehrer.«

Die Forderung, dafs die Schulrede zur Pflege löblichen Gemeingeistes innerhalb der »Schulgemeinde« mit beitrage und vor allem dem Gedankenkreise der Kinder entspreche, scheint unerfüllbar zu sein, wenn der Lehrer (Direktor) zugleich vor Erwachsenen und vor Kindern steht und zudem vor Zöglingen, die sehr verschiedenen Bildungsstufen angehören. Indes: auf die Eltern und sonstigen mitfeiernden Erwachsenen braucht der Redner nicht direkt Rücksicht zu nehmen; sie erscheinen ja in vielen Fällen, insonderheit da, wo es sich um eine Paränese handelt, als solche, in deren Namen zugleich gesprochen wird. Spezifische Elternfragen harren ihrer Beantwortung an Elternabenden (s. d.), bei Verabfassung von Schulprogrammen (s. d.) und bei Beratungen der Eltern mit dem Lehrer. In der irrigen Meinung aber, dafs die Feier für die ganze Schule einheitlich und gemeinschaftlich sein müsse, werden bei dem Mangel eines grofsen Festsaales oft aus den einzelnen Klassen nur soviel Kinder zu der Feier zugelassen, als in dem vorhandenen gröfsten Schulraume untergebracht werden können. Ein solches Verfahren entspricht nicht dem Zwecke, den die Feier haben soll. Wenn es an einem Raume fehlt, in welchem sämtliche Kinder vereinigt werden können, dann mufs für die Feier eine Teilung nach Stufen oder Klassen vorgenommen werden, von welchen eine jede ihre besondere Feier unter Leitung eines Lehrers in einem passenden Schulraume hat. Alsdann kann der Inhalt der Rede und der Deklamationen der Fassungskraft der Kinder aufs genaueste angepafst werden, die Rede vielleicht einer sog. »Festkatechese« Platz machen und die ganze Veranstaltung mehr das Gewand des gewöhnlichen Unterrichts annehmen.

Aber auch da, wo ein genügend grofser Saal für alle Klassen zur Verfügung steht, oder dann, wenn unter Gottes freiem Himmel — auf dem Turn- oder Spielplatze, auf einer Waldwiese — eine gemeinschaftliche Feier möglich ist, empfiehlt es sich, dafs jeder Klassenlehrer die Kinder seiner Klasse vor dem eigentlichen Schulaktus an vaterländischen Gedenktagen durch Mitteilung, Wiederholung und Besprechung der geschichtlichen Tatsachen und durch kurze Erläuterung der zum Vortrage bestimmten Gedichte und Lieder so vorbereite, dafs auch die Kleinsten die Eindrücke der gemeinschaftlichen Feier mit empfänglichem Gemüt und mit einigem Verständnis in sich aufnehmen. Gräfe ist übrigens der Meinung, dafs ein Schulfest und mit ihr die Schulrede keineswegs verfehlt sei, wenn ein Schüler nicht alles aufzufassen und zu begreifen im stande wäre. »Immerhin wird das Gemüt angesprochen, und die Erinnerung an solche Feste erhält sich bis in die späteren Lebensjahre, und der in der Jugend empfangene unbestimmte Eindruck trägt dann nicht selten in Gesinnung und Tat Früchte, wenn sie auch nicht gerade als Früchte der Schulfeste bestimmt nachgewiesen werden können oder auch nicht von diesen allein abgeleitet werden dürfen. Jeder richte nur einen aufmerksamen Blick auf seine eigene Jugendzeit, und er wird finden, wie Dinge, die er damals nicht verstand, die sich aber seiner Erinnerung einprägten, für ihn mehr oder minder Bedeutung gewonnen haben.«

Auf alle Fälle hat als Ideal aber doch zu gelten, dafs jeder Satz der Rede reiflich überlegt sei, ob er auch apperzipiert werden könne, und dafs der Grundgedanke der

Rede oder Ansprache in Form eines Spruches, einer Sentenz, eines Verses gut gemerkt werden könne, womöglich auch die ganze Disposition. Das Wort »Nun danket alle Gott« gibt z. B. die vier Teile einer Rede etwa zum Schulschlusse — der Vers: (Ia) »Einigkeit und (b) Recht und (c) Freiheit, (II) sind des Glückes Unterpfand« die Grundgedanken einer Sedanfestrede nach Inhalt und Form passend wieder. Als selbstverständlich hat aus ebenfalls rein psychologischen Gründen zu gelten, daſs die Rede frei gehalten werde und nicht länger sei, als man auf die volle Aufmerksamkeit der groſsen und kleinen Zuhörer rechnen könne. Und wer sodann noch bedenkt, daſs man einem gebildeten Manne, wie einem Lehrer, gegenüber ein gewisses Recht hat, von der Rede auf den Redner: auf sein Wissen und Können, seine Gesinnung und sein Handeln zu schlieſsen, der hat auch noch rein persönliche Gründe, allen Fleiſs auf die Ausarbeitung und den Vortrag seiner Schulreden zu verwenden. Vorbilder, deren es genug gibt, lehren, und Übung macht den Meister!

Literatur: I. Scheibert, Wesen u. Stellung der Höheren Bürgerschule. Berlin 1848 (§ 83 Schulfeste; § 84 Schulaktus). — S. die Artikel »Schulfeier«, »Schulleben«. — Just, Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht. Osterwieck 1907. (Kapitel 5.) — Schubert, Über Schulfeiern. In Rein, Aus dem pädagogischen Univ.-Seminar zu Jena. 4. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Gräfe, Deutsche Volksschule. Jena 1878. (II. Bd.; § 121.)

II. Festreden, 3 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (Sehr gut.) — Seidel, Deutsche Schulreden. Leipzig 1886. — Hübner, Vaterländische Gedenktage in der Schule. Breslau. (Enthält auch den preuſsischen Ministerialerlaſs vom 23. Juli 1888 und die Verfügung der Königl. Regierungen zu Posen und Bromberg vom 10. Januar 1893, betr. vaterländische Erinnerungstage.) — Frisch, Schulreden. 3 Teile. Wien 1886/89. — Rohde, Die Schulentlassungsfeier in der Volksschule. Hamburg 1897. — Hempel, Schulreden. Leipzig 1889. — Bang, Aus fünfundzwanzig Amtsjahren. Ansprachen, Reden und Vorträge. Gera 1900. — Lorentz, Hoch die Hohenzollern! Patriotische Reden. Neuwied u. Leipzig 1902. (Nur für Oberklassen.)

Coburg. Lotz.

Schulreise

A. Theorie der Schulreise: 1. Begriff. 2. Bedeutung derselben für die Erziehungsarbeit. 3. Bedingungen für das Gelingen der Schulreise. B. Praxis der Schulreise: 1. Vorbereitung auf die Schulreise. 2. Durchführung der Schulreise. 3. Verwertung derselben. C. Geschichte der Schulreise. D. Gegenwärtiger Stand der Schulreise-Bewegung. E. Hauptbestimmungen über Fahrpreis-Ermäſsigungen.

A. Theorie der Schulreise. 1. Begriff. Unter Schulreisen verstehen wir Wanderungen ganzer Schulen, bezw. ganzer Altersstufen oder Klassen unter Leitung eines oder mehrerer Lehrer, welche sich auf mindestens zwei Tage (mit Nachtquartier) erstrecken und der Regierung, der Zucht und dem Unterrichte, oder anders ausgedrückt: der körperlichen, intellektuellen, sowie der Gemüts- und Willensbildung gleichmäſsig dienen wollen. Erstrecken sich die Wanderungen nur auf einen Tag oder einen Bruchteil desselben; ist die Teilnahme eine beschränkte, weil dem Belieben des einzelnen Schülers überlassen; treten Einzelzwecke, wie der körperliche, der unterrichtliche, der fachwissenschaftliche, der gesundheitliche usw. einseitig bestimmend auf, so haben wir es mit Schülerreisen, mit Turnfahrten, Exkursionen, Studienreisen, Ferienkolonien, Ferienwanderungen, Kinderfahrten, Maigängen u. a. ähnlichen Veranstaltungen zu tun. Sie alle sind mit der Schulreise im engereren Sinne verwandt, sie alle sind ein wichtiges Stück der Erziehungspraxis und behalten als solches ihren Wert, sind aber nicht imstande, die eigentliche Schulreise in ihrer weitgehenden, vielseitigen Wirkung zu ersetzen. (Siehe d. Art. Exkursionen.)

Hier ist in erster Linie die Schulreise im engeren Sinne berücksichtigt. Da sie die vollkommenste Form dieser Seite des Schullebens darstellt, so ist ihre Theorie und Praxis in der Hauptsache auch für die anderen Veranstaltungen maſsgebend.

2. Bedeutung der Schulreise für die Erziehungsarbeit. Ohne weiteres einleuchtend ist die Bedeutung der Schulwanderungen für die körperliche Hygiene im Schulbetriebe. Die Schularbeit ist vor allem Sitzarbeit in geschlossenen

Räumen. Mit dieser sind zahlreiche Nachteile für die körperliche Entwicklung des jugendlichen Körpers verbunden. Diese fallen bei den Wanderungen weg. Die Schüler bewegen sich in unverbrauchter Luft, sie sind gezwungen tiefer Atem zu holen und so die Lungen zu stärken; die Augen haben keine Naharbeit zu leisten, die ihnen so leicht schadet; durch die kräftige Betätigung der unteren Muskelpartien werden diese nicht nur gestärkt, sondern es wird dadurch auch der Blutzudrang zum Gehirn abgelenkt; der Appetit wird erregt, mit einem Wort das ganze körperliche Wohlbefinden gehoben. Dafs diese Steigerung des körperlichen Wohlbefindens aber auch der geistigen Hygiene die besten Dienste leistet, ist eine natürliche Folge der Wechselwirkung zwischen Körper und Geist.

Aber auch hiervon abgesehen, ist die Schulreise ein Erziehungs- und Bildungsmittel ersten Ranges. Sie vermag es, der Regierung, der Zucht und dem Unterrichte gleichmäfsig zu dienen. Sie dient der Regierung (der »Schulpolizei«) durch Festigung ihrer Formen. Wohl mufs das reisende Kind schon gewöhnt sein, sich den Forderungen der Regierung zu fügen, sich feststehenden Sitten des Schullebens unterzuordnen. Denn wenn schon vor dem Beginne des Schulunterrichts und des Schullebens die Bedingungen für eine geordnete Gemeinschaft, vor allem die Unterwerfung unter feststehende Ordnungen bei dem Zöglinge hergestellt werden müssen, so ist dies um so nötiger, wenn der Schüler die engen Schulräume und die altgewohnten Beziehungen zu den ihn umgebenden Menschen gegen eine neue Welt voll neuer Ordnungen und Lebensformen, wie sie eine Reise bietet, vertauscht. Aber die Schranken, die für das gebundene Schulleben genügen, reichen in dem freieren, bewegten Leben der Reisen nicht aus. Die mannigfachen Regungen und Wünsche der Reiseanfänger, welche den geordneten Verlauf zu hindern drohen, müssen in Schranken gehalten werden. Im Schüler müssen auch hier unbewufste Gewöhnungen, sog. mittelbare Tugenden erzeugt werden, welche das Reisegeschäft nicht nur ermöglichen, sondern auch erleichtern. Andrerseits ist die Menge der mannigfaltigen Einflüsse, welche an die Reisenden herantreten, so grofs, dafs alle Sorgfalt auf deren geeignete Abwehr oder Zulassung verwendet werden mufs. Diese Vorsicht ist um so notwendiger, je weiter sich die Reisenden von dem heimatlichen Boden entfernen, je mehr die Zahl der Menschen, mit denen die Reisegesellschaft in Berührung kommt, zunimmt und je abweichender und fremder die verschiedenen Gesellschafts- und Lebensformen werden. Dieser veränderten Lage müssen dann auch die Mafsregeln der Regierung entsprechen, und so wird der reisende Schüler in eine Fülle verschiedener Lebenslagen versetzt und dabei auf die entsprechenden Verhaltungsmafsregeln hingewiesen, ihm viel Gelegenheit zum Handeln geboten. Naturgemäfs ist dieses zunächst noch ein bedingungsloses, blindes. Aber die Erfahrung lehrt, dafs dieses weit rascher als dies im Schulleben zu geschehen pflegt, in ein überlegtes, bewufst gewolltes Handeln übergeht. Gerade auf Reisen werden die Grenzen des Regierens erfahrungsmäfsig sehr bald erreicht und müssen durch Mafsnahmen der Zucht ersetzt werden, durch Überlegungen und Veranstaltungen, welche auf die unmittelbare Beeinflussung des Charakters abzielen.

Die Bedeutung der Schulreisen für die Zucht, d. i. für die unmittelbare Charakterbildung, wird schon aus der einfachen Erwägung klar, dafs es sich bei der Grundlegung zum sittlichen Charakter vor allem darum handelt, dem Zöglinge viel Gelegenheit zum gelingenden Handeln zu geben. Dem Handeln mufs die Entscheidung vorausgehen, also ein Wollen oder Nichtwollen in einem bestimmten Falle, und in dieser Entschiedenheit des Wollens oder Nichtwollens tritt der Charakter in Erscheinung. Und welches der vielen Erziehungsmittel böte dem Kinde mehr Gelegenheit zum Handeln, als die mehrtägige pädagogisch geleitete Schulreise? Während der Unterricht mehr Gelegenheit zu dem phantasierten Handeln bietet, sich also mit nur gedachten, erst konstruierten Lebenslagen begnügen mufs, gilt es auf der Schulreise wirklich, rasch, entschieden zu handeln. Voraussetzung ist, dafs die Reiseleitung schon im vorhinein auf die Wichtigkeit dieses Umstandes Bedacht ge-

nommen und jede Gelegenheit sorgfältig überlegt hat, welche diesem Zwecke dienstbar gemacht werden kann. Nur mufs man sich unter diesem Handeln nicht grofse Aktionen vorstellen, welche mit dem Mafsstabe des Handelns Erwachsener gemessen werden müfsten. Entschliefsungen, welche Richtung bei einem Scheidewege einzuschlagen, ob trotz des herannahenden Gewitters noch das nächste Dorf zu erreichen, wo bei nicht erreichtem Marschziel das Nachtquartier aufzuschlagen, ob bei weit entfernter Brücke ein Flufs zu durchwaten sei, u. dergl. mehr sind besonders für den Reiseanfänger wichtige Vorgänge. Ihr Wert wird erhöht, wenn man bei dergleichen Entscheidungen auf Angabe der Gründe dringt. Aus diesem Gesichtspunkte ist auch das Übertragen von besonderen Pflichten und Reiseämtern an einzelne Schüler notwendig, für deren Ausübung sie die Verantwortung zu tragen haben. Erhöht wird die Wichtigkeit aller dieser und ähnlicher Veranstaltungen dadurch, dafs sie einen öffentlichen Charakter tragen. Verkehrt würde es sein, wenn hier der Lehrer alles tun, wenn er dem Schüler die Wege so eben wie nur möglich machen wollte. Die »eigene Aktivität des Zöglings« (Ziller) ist auch auf Schulreisen nie aus dem Auge zu lassen. Aber wenn sich der Schüler verkehrt entscheidet? Es ist selbstverständlich, dafs der Lehrer in solchen Fällen auf Grund seiner Überlegenheit das verkehrte Handeln zu verhindern oder den Zögling vor ähnlichen Fehlern in Zukunft zu bewahren bestrebt sein wird. Denn nur richtiges Wollen und Handeln führt endlich zu Gewöhnungen, welche der Entstehung des sittlichen Charakters dienlich sind.

Die an sich schon zahlreichen Gelegenheiten zum reichen, vielgestaltigen Handeln wie sie eine Schulreise bietet, werden in ihrer Bedeutung noch dadurch erhöht, dafs sie den Zögling in einer behaglichen Stimmung, einem inneren Wohlsein vorfinden, welche alles Handeln erleichtern. Damit soll nicht gesagt sein, dafs alle Momente im Verlaufe einer echten Schulreise nur von Behagen begleitet wären. Es gibt wohl auch in dieser Hinsicht kein anderes Erziehungsmittel, welches an körperlichen Anstrengungen, an Entbehrungen aller Art so reich wäre wie gerade die Schulreise. Aber einmal wird die gut vorbereitete und geschickt geleitete Schulreise diese Leistungen nur in einer entsprechenden Steigerung dem Zögling zumuten, zum andern wächst vom ersten Augenblick an die physische Kraft und die Freude am Gelingen in einem Mafse, wie man es im beschränkten Schulleben nicht findet. Hierin liegt die tiefere Bedeutung der rein physischen Arbeit, welche der Zögling auf der Schulreise zu leisten hat. Wohl werden die Muskeln gekräftigt, die Lungen geweitet, Auge und Ohr geschärft, aber mit dieser steigenden Körperkraft hebt sich auch das gesamte Wohlbefinden. Unter dem Einflusse der neuen Eindrücke, der wechselnden Naturszenen, der freien Bewegung in der taufrischen Morgenluft erfährt der normale Rhythmus des Alltagslebens, das Vitalgefühl, eine Steigerung, welche für das Interesse des Schülers und für seine ganze Betätigung, vor allem aber für sein Handeln von hoher Bedeutung ist. Wie alle solche gesteigerten Zustände kann auch diese Heraufstimmung des Gemütslebens nicht während der ganzen Reise andauern. Schon nach wenig Tagen, so lehrt die Erfahrung, tritt eine Art Rückschlag, eine Ermüdung ein, welche bei der Durchführung der Reise nicht unberücksichtigt bleiben darf. Sind somit die sich von selbst ergebenden natürlichen Faktoren der Reise, welche die gekennzeichnete Erhöhung des allgemeinen Lebensgefühles mit sich führen, nach Möglichkeit durch künstliche Mittel in ihrer Wirkung zu steigern, so ist doch andrerseits darauf Bedacht zu nehmen, dafs keine körperliche Überanstrengung, keine geistige Übersättigung entsteht. Diese würden sonst die Bedeutung der Schulreise für das Wollen und Handeln nicht nur, sondern auch für die rein intellektuelle Arbeit, von der später gesprochen werden soll, in Frage stellen. Das Einzelne in dieser Beziehung Wahrzunehmende wird die »Praxis« der Schulreise zeigen.

Weiterhin erhöht wird die Bedeutung der Schulreise für unmittelbare Charakterbildung durch den wichtigen Umstand, dafs sie das kindliche Gemüt frei macht von den beengenden Rücksichten des täglichen Schullebens, dafs sich der Schüler

freier und offener gibt und so den notwendigen Einblick in das eigentliche Wesen seines Gemütes ermöglicht. Die Vorstellungen steigen freier, die Begehrungen und Wollungen treten offener hervor, die verschiedenen Interessen und Neigungen liegen oft so klar zu Tage, dafs der Lehrer seine Schüler mitunter kaum wiedererkennt. Der stille, verschlossene Schüler entpuppt sich unterwegs als phantasiereicher Erzähler, der daheim gewandte und lebhafte Schüler, der von den anderen vorteilhaft absticht, erlahmt nicht selten früher als andere, wenn er merkt, dafs ihn diese in manchen Reisetugenden überflügeln, die Vertraulichkeit artet leicht in Ungezogenheit aus, der Egoist und der Mifsgünstige entpuppen sich auf der Reise unfehlbar, da zu viele Gelegenheiten sie zwingen, ihr Gesinnung zu bekunden u. s. f.

So kann der scharf beobachtende Lehrer erfahren, wie stark infolge des wiederholten früheren Handelns sich einerseits bestimmte Grundzüge des Charakters bereits festgesetzt haben, wie weit andrerseits die sittlichen Anschauungen des Zöglings noch unklar, das Gefüge seiner Grundsätze, wenn man von solchen überhaupt schon sprechen kann, noch ein lockeres, wandelbares ist. Nach diesen Beobachtungen aber wird er dann seine Mafsnahmen zu treffen haben. In freiem Gespräch über die verschiedenen Verhältnisse in Familie, Schule und öffentlichem Leben, welche dem Zöglinge bekannt sind, prüft er seine Anschauungen auf ihre Haltbarkeit und Lauterkeit, begegnet Irrtümern in schonender Art, sucht sie durch den Schüler selbst im Gespräche als widerspruchsvoll und daher haltlos und verwerflich erkennen zu lassen, um an ihre Stelle Anschauungen zu setzen, die in der Zukunft willkommene Anknüpfungspunkte für die Gewinnung von festen Grundsätzen bilden können.

Durch solchen Verkehr aber entwickelt sich von selbst eine Annäherung von Lehrer und Schüler, wie sie das alltägliche Schulleben nicht erzielen kann. Befördert wird diese Annäherung naturgemäfs auch schon durch das fortwährende räumliche Beisammensein mit dem Schüler auf dem Marsch und während der Fahrt, des Tages bei der Arbeit und abends bei der Ruhe. Gesteigert wird dann dieses Zusammengehörigkeitsgefühl dadurch, dafs der Lehrer mit dem Schüler Freud und Leid in den verschiedensten Formen teilt. Aber von nachhaltiger Bedeutung für die Zucht ist dieses innere Band erst durch das wohlüberlegte und taktvoll durchgeführte Bemühen des Lehrers, die offene Kindesseele so gut wie möglich zu erforschen und zu verstehen.

War schon die Bedeutung der Schulreise für Regierung und Zucht unschwer zu erweisen, so ist deren Wichtigkeit für den Unterricht vollends klar. Bei diesem wird es sich immer um die zur Aufnahme bereite Kindesseele und um den aufzunehmenden Stoff handeln. Wie diese beiden aufeinander gestimmt sind, das ist für den Erfolg des Unterrichtes ausschlaggebend. Dafs der kindliche Geist immer aufnahmefähiger werde, dafs er täglich besser sehen und beobachten lerne und seine Interessen möglichst vielseitig sich entwickeln, das ist das Streben jedes guten Unterrichtes. Und wo böte sich auch hierfür mehr und bessere Gelegenheit als auf der pädagogischen Schulreise? Alle Hauptinteressen empfangen hier reiche Nahrung. Vor allem das empirische. Es kann die Eindrücke kaum fassen, geschweige denn bewältigen, welche ihm in den Erscheinungen der Natur und des Menschenlebens entgegentreten. Eine Woche Schulreise bietet dem Reiseschüler mehr und mannigfaltigere Stoffe zur Verarbeitung als die zehnfache Schulzeit. Es ist gut, dafs es vorwiegend Sinneseindrücke sind, die es empfängt. Da es aber auch diese nicht unmittelbar bewältigen kann, so bleibt dem nachfolgenden Unterricht eine umfangreiche, dankbare Aufgabe zu lösen, ebenso wie dem der Reise vorangehenden Unterricht, wenn die jugendlichen Reisenden durch die neuen Eindrücke nicht verwirrt, also geschädigt werden sollen. In dieser Eigenart der Schulreise sind also schon die Forderungen nach einer Vorbereitung und einer Verwertung derselben, wie sie später ausführlich dargelegt werden sollen, enthalten. Soviel aber steht fest, dafs auch ohne diese Bewältigung des Stoffes schon infolge des fortwährenden Aufmerkens, Anschauens, Beobachtens für den Unterricht äufserst wertvolle Vorarbeiten geleistet werden. — Eng verknüpft mit der Pflege des empi-

rischen ist die des spekulativen Interesse auf der Schulreise. Denn das ist klar, mag der Unterricht in noch so freien Formen erteilt werden, so viele Warum, so viel Fragen nach dem kausalen Zusammenhang treten uns im ganzen Jahre nicht entgegen, wie in den wenigen Reisetagen. — Das ästhetische Interesse wiederum findet Nahrung an den vielen Erscheinungen der Natur und Schöpfungen des menschlichen Geistes, welche sich durch ihre Schönheit von dem Alltäglichen und Gleichgültigen bedeutungsvoll abheben. Wohl ist die Pflege dieses Interesses schwieriger und mufs oft geradezu erst geweckt werden, aber gerade das dürfte die Forderung nach einer sorgfältigen Berücksichtigung desselben nur noch dringlicher erscheinen lassen. — Nicht geringer darf die Aufmerksamkeit sein, die man dem Umgange der Reiseschüler mit Pflanze und Tier, untereinander und mit den Mitmenschen zuwendet; denn aus dem hier Erlebten und Erschauten fliefsen die Quellen für die höchtsen Interessen: das sympathetische, das gesellschaftliche und das religiöse.

Wollte man die Bedeutung der Schulreise für den Unterricht von einer anderen Seite beleuchten, so brauchte man nur die Unterrichtsgegenstände, wie sie der Lehrplan bietet, nach der Reihe vorzunehmen, um ohne Schwierigkeiten den Nachweis zu führen, dafs alle, wenn auch nicht in gleichem Mafse, von der Schulreise Gewinn ziehen, sei es, dafs das auf dieser Gebotene klärend auf den vorausgegangenen Unterricht wirkt, sei es, dafs für den künftigen Unterricht Anknüpfungspunkte mannigfachster Art gewonnen werden. Das ist am deutlichsten zu sehen mit Bezug auf die erdkundlichen und die verschiedenen naturkundlichen Fächer, gilt aber nicht minder vom Geschichts- und Sprachunterricht, vom Zeichenunterricht und der Raumlehre u. s. f.

Wollte man den günstigen Einflufs der Schulreisen auf Intellekt und Gemüt der Schüler zusammenfassend ausdrücken, dann kann man sagen, dafs die Schulwanderungen die reinste und kräftigste Quelle zur Förderung und Festigung eines gesunden Heimat- und Vaterlandsgefühls sind. Wer seine engere und weitere Heimat wandernd erschaut und erlebt hat, dem ist sie ganz anders ans Herz gewachsen als dem, der immer nur von ihr hört, sie aus Worten und Bildern kennen lernt, wenn er auch noch so viel über sie berichten kann. Ein kräftiges, gesundes Heimat- und Vaterlandsgefühl ist aber eine der wertvollsten Grundlagen unseres gesamten Innenlebens.

Ist es somit klar, dafs die Schulreisen auf den Schüler nach den verschiedensten Richtungen hin fördernd wirken, so ist ihr günstiger Einflufs auf den Lehrer selbst unschwer zu erkennen. Auch er wird reicher an Kenntnissen und Erfahrungen. Man sieht auch als Erwachsener selten so viel und so gründlich wie auf einer Schulreise. Und die Erfahrungen an der sich freier und offener als sonst gebenden Jugend gehören zu den wertvollsten, die der Lehrer in seinem Berufsleben in bezug auf die Schüler machen kann. Ferner wird auf der Reise sein praktischer Blick geschärft, das rasche und sichere Handeln in besonderen und schwierigen Lagen wird geübter. Der Umgang mit der jugendfrischen Schar — einen gesunden Chorgeist in der Wanderschar vorausgesetzt — stimmt ihn selbst freudig, und die Schaffensfreudigkeit dauert auch nach der Reise noch an.*)

In ähnlicher Weise liefse sich der hohe Wert der Schulreise für die Erhaltung und Steigerung der Beziehungen zwischen der Schule und dem elterlichen Hause im Interesse der Erziehung unschwer erweisen.

Die bisher dargelegte Bedeutung der Schulreise für die gesamte Schularbeit, für Regierung, Zucht und Unterricht, kommt ihr natürlich nur soweit zu, soweit sie bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt. Von diesen soll nun gehandelt werden.

3. B e d i n g u n g e n f ü r d a s G e l i n g e n d e r S c h u l r e i s e. Soll die Schulreise gut gelingen, so mufs sie gut vorbereitet sein. Das ist die erste Bedingung. Überraschungen mit dem Ziel der Reise sind, wie Ziller richtig sagt, subjektive Reizmittel, welche nicht im Dienste der Willensbildung stehen. Aus dem vorher über die Be-

*) S. H. Kanter, Beiträge zur praktischen Ausgestaltung der Ferienreisen mit Schülern. 1900. S. 5 und Wilh. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. II, S. 614. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.

deutung der Schulreise für den Unterricht Gesagten geht aber ohne Zweifel hervor, dafs die Schulreise die günstigsten Ergebnisse erzielen wird, deren Reiseziel zu dem Unterricht, dem vorausgegangenen und dem nachfolgenden, in engster Beziehung steht, und allen Interessen möglichst gleichmäfsig entgegenkommt. Die vor allem der körperlichen Ausbildung dienende Turnfahrt, die nur auf Erweiterung des Wissens abzielenden Exkursionen, der blofs dem Vergnügen gewidmete Sommerausflug verfolgen einseitige Zwecke und können der gut vorbereiteten und geleiteten Schulreise in ihrer Bedeutung nicht gleichgestellt werden. Sie alle sind gut und der Bildungs- und Erziehungsarbeit förderlich, aber ersetzen können sie die Schulreise in dem hier dargelegten Sinne nicht. Voraussetzung bleibt allerdings immer, dafs letztere aus dem Schulleben und dem Unterrichtsbetriebe geradezu herauswachse, sich in den Rahmen des Lehrplanes organisch einfüge. Wohl ist besonders die letzte Forderung eine schwer zu erfüllende. Es ist viel leichter, die Schulreisen nach rein äufserlichen Momenten, wie nach der räumlichen Entfernung, der Einteilung eines benachbarten Wald- oder Stromgebietes in verschiedene Reisegebiete, dem Umstand, dafs man die »Vetternstrafse« benutzen kann usw., aufzustellen und durchzuführen. Aber so ausgenutzt und dem ganzen Erziehungsgeschäft dienstbar gemacht, wie es auch den immerhin hohen Kosten und der seitens der Reiseführer angewandten Mühe entspricht, können doch die Schulreisen nur dann werden, wenn sich die auf ihnen gewonnenen Eindrücke dem schon vorhandenen Gedankenkreis des Schülers einordnen, ohne diesen zu verwirren oder zu überlasten. Wohl kann eine gute Vorbereitung jedes beliebige Gebiet dem Schüler interessant machen, so dafs er auf der Reise mit viel Vergnügen das Gebotene aufnimmt und auch das Augenfälligste merkt, wie man es etwa von Reisenden gewohnt ist, die mit dem Bädecker in der Hand reisen, den sie kurz zuvor rasch studiert haben. Der Unterschied zwischen der Vorbereitung ad hoc und der aus dem Lehrplan sich ergebenden Vorbereitung zur Schulreise ist derselbe wie der zwischen der altbekannten didaktischen Regel: »Unterrichte interessant« und der Herbartischen Forderung, dafs der Unterricht im Schüler dauerndes Interesse erzeuge. Es ist ein grofser Unterschied, ob der Schüler den Vierwaldstädter See besucht, nachdem in der Vorbereitung u. a. auch Tells Geschichte erwähnt worden ist, oder ob man aus dem Gebiets- oder literaturkundlichen Unterrichte heraus dem Schüler in Aussicht stellen kann, das Land Tells, in dem ihm so viele Orte vertraut und lieb geworden sind, nun mit eigenen Augen zu schauen. Ähnlich verhält es sich mit dem Harz und den sächsischen Kaisern, den Lutherstätten, den Schlachtfeldern, bestimmten Industriezentren, Hafenstädten u. s. f. Natürlich kann das Ziel zur Reise auch von der Erdkunde oder Naturkunde aus gewonnen werden. Der Schüler wird das Fichtelgebirge oder das sächsische Kohlengebiet mit ganz anderem Interesse besuchen, wenn von diesen Gegenden und ihren Haupterscheinungen in den betreffenden Stunden eingehend gesprochen worden ist, als wenn die beachtenswerten Punkte nur in kurzer Vorbereitung gestreift worden wären. Das gilt besonders von den reiferen Schülern höherer Lehranstalten. Dehnt man diese Belehrungen aber so weit aus, dafs das Gebiet der Schulreise eingehend behandelt wird, so sind dazu viele Stunden erforderlich und es entsteht auf diese Weise nur eine Verschiebung im Lehrplan, in welchen ohne weitere Begründung ein neues Stoffgebiet eingeschoben wird. Das wird man als brauchbaren Notbehelf wohl gelten lassen, das wird wohl heutzutage auch die Regel für die Art der Vorbereitung zur Schulreise sein; das Ideal bleibt aber die Aufstellung einer bestimmten Folge von Schulreisen, wie sie sich aus dem Lehrplan und der Eigenart der einzelnen Schule organisch ergibt. Sucht man nicht diesem wichtigen Gesichtspunkt gerecht zu werden, so wird die Bestimmung des Reisezieles meist eine willkürliche sein, wodurch der der aufgewandten Mühe entsprechende Wert derselben nur zu leicht in Frage gestellt wird. Natürlich ist für diese organische Einordnung der Schulreise wieder Vorbedingung, dafs der Lehrplan selbst als organisches Ganze und nicht als blofse Aneinanderreihung von Lehrfächern auftritt. Wie sich diese Vorbereitung im einzelnen

zu gestalten hat, wird der praktische Teil zeigen.

Eine zweite Hauptbedingung für das gute Gelingen der Schulreise ist die freudige, heitere Stimmung der Reisegesellschaft. Fehlt die geistige Frische, so kann sich das durch die Vorbereitung erregte Interesse nicht lebendig erhalten, und fehlt erst dieses, so wird von einem bleibenden Wert der Reise nicht mehr die Rede sein können. Darum genügt eine nur auf den Gedankenkreis abzielende Vorbereitung noch nicht. Es ist nicht genug, dafs der Schüler erfährt, was er auf der Reise sehen und lernen soll, es ist auch notwendig, ihn zur Erreichung des Zieles geschickt zu machen. Darum ist es notwendig, schon vor der Reise Veranstaltungen zu treffen, dafs Leib und Geist während der Reise auch den mannigfachen Aufgaben gewachsen sind und rüstig erhalten bleiben. Hierher gehört das Einüben einer leicht und rasch zu handhabenden Reiseordnung beim Antreten und Wegtreten, die Belehrung über das Verhalten beim Besteigen eines Eisenbahnzuges, beim Besuche von Sehenswürdigkeiten u. s. f. Dafs sich Art und Umfang dieser Vorbereitungen nach dem Alter und der Bildungsstufe der Schüler zu richten haben, dafs sie bei der ersten Reise stärker in den Vordergrund treten als bei den späteren, ergibt sich von selbst. Hierher gehört ferner die Kräftigung des Körpers durch Übungsmärsche, besonders bei Reiseanfängern. Zum leiblichen Wohlbefinden gehört es auch, dafs man nach angestrengtem Tagesmarsch weifs, wo man sich zur Ruhe legen wird. Unsicheres Umherirren und Suchen des Quartiers drückt die Stimmung. Selbst die feste Sitte, dafs nach vollbrachtem Tagewerk den Reisenden ein kräftiges, warmes Mahl erwartet, während er tags über mäfsig leben mufste, ist nicht nur aus rein leiblichen Rücksichten zu empfehlen. Macht sich nach mehrtägigem Reisen allgemeine Ermüdung bemerkbar, so wird ein ganzer oder halber Rasttag, an welchem sich die Reisenden an einem Orte aufhalten und soweit es die Umstände zulassen, freier bewegen dürfen, die nötige Wirkung tun und die Gemüter wieder auffrischen. Zu den Vorkehrungen, die den Leib kräftig und gesund erhalten wollen, damit darunter das allgemeine Wohlbefinden nicht leide, gehört auch die Beschaffung einer kleinen Reiseapotheke. — Nicht minder wichtig ist aber die Fürsorge, welche dem gemütlichen Wohlbefinden der Reisenden direkt dienen will. Bei einförmigen, ermüdenden Märschen wird der Weg durch fröhliche Lieder verkürzt. Darum sei man im Anfang sparsam mit dem Singen und zwinge die Kinder nicht dazu, sonst verfehlt das Mittel seine Wirkung, gerade wenn es am nötigsten ist. Der Reiz schöner Reisepunkte und altehrwürdiger Sehenswürdigkeiten wird gehoben durch ein passend angebrachtes kurzes Gedicht oder durch bezügliche Sagen und Legenden, vorgetragen von einem Schüler oder vom Lehrer. Hier sind dann auch Überraschungen, die mit Bezug auf das Ziel und die Hauptpunkte der Reise nicht zu billigen sind, am Platze. Nur hüte man sich vor einer künstlichen Belebung des Interesses durch fremde, nicht zum Reisestoff gehörige Erzählungen. Wird man durch länger andauernde, ungünstige Witterung zum Verweilen gezwungen, so ist die Zeit durch passende Spiele, Rätsellösungen, überhaupt durch Anregung der Phantasietätigkeit zu kürzen. — Alles also, was angetan ist, die Reisenden bei körperlichem und geistigem Wohlbefinden zu erhalten und zu fördern, ist vor und während der Reise zu berücksichtigen, um so dem lebhaften, freisteigenden Interesse den Boden zu sichern.

Neben diesen auf das Ganze abzielenden Rücksichtnahmen erhebt sich als neue Bedingung für das Gelingen von Schulreisen die individualisierende Behandlung der Reiseschüler. Gilt diese Forderung schon für den Unterricht und das engere Schulleben, so noch besonders für die Reise, wo in weit gröfserem Mafse die Eigenheiten und Vorzüge des Individuums hervortreten und dieses darum auch dem Einflusse des Erziehers weit zugänglicher ist, als sonst. Die Einteilung der Reisegesellschaft in Reisegruppen, die sich frei zusammenschliefsen, die freie Wahl von Abteilungsführern, die Übernahme von besonderen Ämtern, Aufträge, wie sie der Augenblick ergibt, nicht nur an geeignete Schüler, sondern auch an solche, die der Lehrer auf eine bestimmte Seite ihres Charakters hin prüfen möchte, dienen diesem

Zwecke. Andrerseits sind möglichst scharfe aber unauffällige Beobachtungen der einzelnen in ihrem Benehmen und ihren Äufserungen, Aussprache darüber in den Reisekonferenzen, Vergleiche mit dem voraufgegangenen Verhalten der Schüler für die zukünftige individualisierende Behandlung von hohem Wert.

Endlich mufs noch darauf hingewiesen werden, dafs die Schulreise nicht nur eine vollständige Vorbereitung, eine umsichtige Durchführung, sondern auch eine gründliche Verwertung im nachfolgenden Unterrichte erfordert, soll ihr Wert genügend ausgenutzt werden. Das geschieht, wie eben erwähnt, in Hinsicht auf eine individualisierende Behandlung des einzelnen, noch mehr aber mit Rücksicht auf den Gedankenkreis. Die Fülle der neuen Eindrücke will sorgfältig geprüft, geklärt, geordnet und dem schon vorhandenen Gedankenkreis eingefügt werden. In einfachster Form geschieht dies durch Anfertigung einer ausführlichen Reisebeschreibung. Doch genügt diese bei weitem nicht und kann auch leicht ermüden. Von nennenswerter Bedeutung ist der Reiseerwerb nur dann, wenn er, soweit es der Stoff zuläfst, in jedem einzelnen Unterrichtsfach auf entsprechende Weise verwertet wird.

Leicht zu erfüllen sind die hier kurz gezeichneten Bedingungen für das Gelingen der Schulreise nicht, aber sie entsprechen der Bedeutung dieses wichtigen Erziehungsmittels.

B. Praxis der Schulreise. 1. Vorbereitungen zur Reise. — Man kann eine Vorbereitung im weiteren und eine im engeren Sinne unterscheiden.

Die Reisevorbereitung im weiteren Sinne erstreckt sich auf das ganze Schuljahr. Sie beruht auf der früher begründeten grundsätzlichen Forderung, dafs die Schulreise dem Lehrplane organisch eingeordnet sein soll. Je mehr sich die Auswahl der Schulreise nach dieser Forderung richtet, um so leichter wird sich die Vorbereitung in ihrem rein sachlichen Teil gestalten. Am deutlichsten läfst dieser Zusammenhang der an der Seminarschule in Jena eingehaltene Reiseturnus erkennen. (Heft III und VIII Aus dem päd. Univ.-Seminar in Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). In dieser Vorbereitung treten die Stoffe des Reisegebietes natürlich zunächst zerstreut in den einzelnen Unterrichtsfächern auf und ohne dafs sich die Schüler der bestimmten Absicht, mit welcher sie ihnen geboten werden, bewufst werden. Doch auch wenn die Reisegebiete nicht so eng eingegliedert sind, wie die genannten, so werden sich Berührungspunkte immer ergeben, auf die geachtet werden mufs. Die Zusammenstellung und Ergänzung der Stoffe, sowie die äufsere Zurüstung zur Reise findet dann in der besonderen Vorbereitung statt.

Die Reisevorbereitung im engeren Sinne beginnt einige Wochen vor der Reise. Ihr sind einige Stunden wöchentlich zu widmen. Sie wird geleitet von den mitreisenden Lehrern. Diese verteilen in einer vorausgegangenen Besprechung die einzelnen Stoffgebiete untereinander. Die Reisevorbereitung erstreckt sich auf den Inhalt der Reise und auf deren äufsere Form.

a) Mit Rücksicht auf den Inhalt bezieht sich die Vorbereitung:

1. auf den geographischen Stoff, soweit er die Bodenbeschaffenheit betrifft; Zeichnen einer Reisekarte und Einheften in das Reisebuch;

2. auf den naturkundlichen Stoff, Bodenbeschaffenheit, Pflanzenleben, Tierleben; damit im Zusammenhange die Bewohner des Landes, besonders ihre Beschäftigung, wie sie von jenen Faktoren abhängt;

3. auf den historischen Stoff, die politischen Gebiete der Schulreise und ihre kulturhistorische Bedeutung in Vergangenheit und Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf das geistige Leben (Religion, Kunst, Wissenschaft, Technik);

4. auf die gemütliche Seite der Reisenden: Wiederholen bezw. Einüben passender Lieder, einschlägiger Gedichte, entsprechender Reisesprüche. Einen Teil dieser Arbeit übernehmen Gesang- und Sprachunterricht. Hierher gehört auch das gründliche Überlegen von leicht auszuführenden Spielen und Veranstaltungen aller Art zur Vermeidung der Langeweile am Rastorte.

Die Vorbereitung wird wie jede andere Stoffeinheit durch einen Hinweis, ein Ziel eingeleitet, welche den Zusammenhang der Reise mit dem Unterricht deutlich erkennen läfst und sich auf den Höhepunkt

der Reise bezieht, sei dieser historischer, landschaftlicher, industrieller oder anderer Art. Von dem Ziele hängt auch der Eintritt in die Reisevorbereitung ab, der durchaus nicht auf geographischem Gebiet erfolgen muſs. Ungezwungen verläuft der Gang der Reisevorbereitung auch an der Hand der Fragen: 1. auf welchem Wege erreichen wir unser Ziel? (Reisekarte.) 2. Auf was werden wir unterwegs zu achten haben? (Eintragungen in das Reisebuch) und 3. Wie haben wir uns auf der Reise zu verhalten? (Ausrüstung und Reiseordnung). Eine Vorbesprechung wird zu ergeben haben, was für die einzelnen dieser Gruppen an brauchbaren Vorstellungen aus dem Unterrichte oder an Erfahrungen aus vorausgegangenen Reisen bereits vorhanden ist. Der besonders unter 2. gewonnene Stoff, der nach Tagereisen bereits in das Reisebuch eingetragen ist, kann nun noch einmal nach Sach-Gruppen zusammengestellt werden; doch kann dies auch als äuſserst zweckmäſsig der »Nachbereitung«, der Verwertung der Reise überlassen werden. Bei der sachlichen Vorbereitung hüte man sich gleichmäſsig vor Oberflächlichkeit und ermüdendem Eingehen auf Einzelheiten. Für die auf der Reise zu machenden Nachträge wird im Reisebuch nach den entsprechenden Notizen genügender Raum frei gelassen.

b) Damit die Reise auch nach ihrer äuſseren Form ohne besondere Störungen verläuft, ist folgendes zu beachten:

1. Im Turnen wird in den letzten Stunden besonders auf strammes und andauerndes Marschieren geachtet, Laufen und Springen besonders gepflegt. Die Marschordnung wird festgestellt und das pünktliche An- und Wegtreten geübt. Turnspiele werden wiederholt.

2. Die Reisegesellschaft wird in Abteilungen gegliedert. Diese bilden sich durch freies Zusammentreten und wählen aus ihrer Mitte den Abteilungs-Ersten. Geschehen Miſsgriffe oder mutwilliger Miſsbrauch dieser Freiheit, so entscheidet endgültig der Lehrer, dem die Abteilung zugewiesen ist. An ihn wenden sich die Schüler zunächst mit Bitten und Beschwerden.

Daſs ein Lehrer solche Schulreisen allein unternimmt, empfiehlt sich aus Gründen der Verantwortlichkeit auf keinen Fall. Ob Eltern zuzulassen sind, muſs der einzelne Fall entscheiden. Bei Mädchen und jüngeren Reiseschülern dürfte gegen die Begleitung nichts einzuwenden sein, vorausgesetzt, daſs sich auch die Eltern der allgemeinen Reiseordnung fügen. Man macht üble Erfahrungen, wenn das nicht der Fall ist.

3. Rechtzeitig wird den Schülern das Verzeichnis der mitzunehmenden Sachen mitgeteilt oder, bei Anfängern, ins Notizbuch diktiert. Zwei oder drei Tage vor der Abreise treten die Schüler in voller Ausrüstung an. Diese wird von dem Lehrer genau geprüft. Zu ihr gehört: a) Ein vollständiger Anzug, nicht zu leicht, in bester Ordnung; Schuhe fest, aber nicht neu, am besten Schnürschuhe oder Stiefel. b) Im Ranzen: (je nach der Dauer der Reise) 1—2 Hemden mit Kragen, 2 Paar Strümpfe, 2—3 Taschentücher, Hausschuhe (am besten aus Leder); 1 Handtuch, Waschlappen, Seife, Zahnbürste, Kamm oder Haarbürste; Hirschtalg (gegen wunde Füſse); gegen heftigen Regen ein Überzieher oder ein plaidartiges Tuch. Schirme werden ungern mitgenommen, schützen auch nicht besonders gut. c) Um Gepäck zu sparen, nimmt jede Abteilung je 1 Kleiderbürste, 2 Schuhbürsten, Schuhfett und Lappen (besser als Schuhwichse); Nadeln, Zwirn und Knöpfe; ein Trinkgefäſs mit. d) Für die ganze Reisegemeinde sind: eine kleine Reiseapotheke (enthaltend Mittel gegen verdorbenen Magen, Übelsein, Durchfall, kleine Verwundungen beim Marsch usw.); ein Fernrohr; ein Kompaſs; eine Lupe; ein Metermaſs; eine kleine Pflanzenpresse, Käferfläschchen, ein Steinhammer mitzunehmen. Ein Aneroïd-Barometer und ein Schrittzähler sind besonders für ältere Schüler von Wert. Trommeln und Musikinstrumente mitzuführen ist zu beschwerlich. Dagegen tut ein Signalhorn oder eine Pfeife mit schrillem Ton beim Sammeln groſser Klassen gute Dienste. Die unter c und d angeführten Gegenstände werden passend verteilt.

4. Am Tage vor der Abreise (oder auch bei anderer passender Gelegenheit) wird der Reisespruch (s. O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, S. 109 f.) in das Reisebuch ein-

getragen und zum letztenmal Musterung über geistige und leibliche Ausrüstung gehalten, sowie im besonderen die Verhaltungsmafsregeln auf der Reise eingeprägt. Hier sind auch die verschiedenen Ämter an die Schüler zu verteilen. Reisen mehrere Lehrer mit, so erfahren die Schüler, wer an den verschiedenen Tagen die verantwortliche Leitung hat.

5. Parallel mit diesen Vorbereitungen geht die Beschaffung der Reisekosten, die Verhandlung mit den Gastwirten wegen der Nachtquartiere, welche sehr erleichtert wird, wenn bekannte Personen am Orte sind, die Anzeige der Reise bei der Bahnverwaltung u. s. f. — Die Reisebeiträge sind rechtzeitig in die Reisesparkasse einzulegen, die Reisekosten möglichst einzuschränken, damit eine möglichst grofse Beteiligung an der Reise erreicht werde. Verabredungen mit Bekannten wegen Freiquartieren sind beizeiten zu überlegen. Die »Vetternstrafse« zu wandern empfiehlt sich ganz besonders unter diesem Gesichtspunkte. Auf die Schaffung eines Reisefonds zur Unterstützung bedürftiger Kinder ist Bedacht zu nehmen. Schüleraufführungen haben schon oft den Schulreisen reichliche Mittel zugeführt. Die Gründung von Schulreisevereinen würde in dieser wie in jeder Hinsicht für die Ausführung von Schulreisen von grofsem Werte sein. —

2. Durchführung der Schulreise: a) Der Aufbruch aus der Heimat erfolgt nach einer kurzen Schulandacht: Morgenchoral und Gebet. Dasselbe gilt von dem täglichen Aufbruch, nur dafs hier die Andacht an passender Stelle: vor oder in der Ortskirche, am nahen Wald, an einem schönen Aussichtspunkt usw. abgehalten werden kann. Geschieht dies erst nach dem Abmarsch, so sollten vorher nicht andere Lieder gesungen werden. Der Aufbruch erfolgt zeitig und in strammer Weise. Schlaffer Anfang wirkt auf längere Zeit erschlaffend nach. Der Reiseführer soll der erste auf dem Platze sein. Vor dem Frühstück werden am besten die Reisenotizen des vergangenen Tages eingetragen. Vor dem Aufbruch Kontrolle der Sachen, besonders auch der Nahrungsmittel, in deren Tragen die Abteilungen abwechseln. — Die Hauptarbeit soll in der Regel am Vormittag geleistet werden.

b) Die Fahrt. Das Einsteigen erfolgt geordnet und in Ruhe. Die Erfahrung lehrt, dafs die Schüler, selbst gröfsere, immer die Neigung haben, möglichst rasch in den Wagen zu gelangen, um einen Fenstersitz zu erobern. Es empfiehlt sich daher, schon bei der Reiseordnung mitzuteilen, dafs bei längeren Fahrten die Fenster-Plätze gewechselt werden. Andauerndes Ausschauen ermüdet und ist zwecklos. An schon bekannte Objekte der Gegend sind wiederholungsweise kleine Gespräche zu knüpfen. Das befestigt die Vorstellungen und verhütet die Langeweile. Letzteres wird auch durch Gesang oder Spiel in Form von Rätseln und Aufgaben erzielt. Soweit es angeht, überlasse man die Schüler dabei sich selbst und lenke nur aus der Ferne. Das ist auch für viele der folgenden Mafsnahmen eine wesentliche Forderung. Beim Aussteigen ist streng auf ein rasches Sammeln zu halten. Das geschieht im Interesse der Reiseschule und mit Rücksicht auf das Publikum.

c) Der Marsch. Ausmarsch und Einmarsch erfolgen in geschlossenen Reihen, wenn möglich unter Gesang. Auf der breiten Strafse, in Wald und Feld löst sich die strenge Ordnung. Die Grenzen, innerhalb deren sich die Schüler bewegen, sind die Vorhut und die Nachhut, die täglich am Morgen zu bestimmen sind. Austretende haben sich bei der letzteren immer zu melden. Droht Ermüdung einzutreten, so bringt geordneter Marsch, begleitet von einem Liede, wieder Leben in die Reisenden. Doch soll die Anordnung nicht als Druck empfunden werden, die Lehrer müssen mittun. Bietet das gesteckte Tagesziel wenig Gelegenheit zum Gehen, so kann die Anstrengung durch Schnell- und Laufschritt gesteigert werden.

d) Die Rast. Es ist ratsam nicht zu lange, aber in kurzen Zwischenräumen zu rasten, etwa nach je 2—3 Stunden einmal. Die Kinder ermüden nach dieser Zeit sehr rasch, erholen sich aber ebenso rasch, wenn man sie nicht übermüdet. Besonders empfindlich sind sie gegen Durst. Man lasse sie ruhig reines Quellwasser, wenn sofort weitermarschiert wird, trinken, natürlich in mäfsiger Weise. Erfrischend wirkt auch Milch, oder Zitronensaft auf Zucker. Spirituosen sind zu vermeiden, weil sie den

Körper schlaff machen. Guter Ersatz für leichtes Bier ist leider nicht immer leicht zu beschaffen. Als Ersatz empfiehlt sich schwacher Kaffee, Himbeer- und Zitronenwasser. Künstliche Limonaden sind verhältnismäfsig zu teuer, sind auch nicht selten, um haltbarer zu sein, alkoholhaltig. Zum Lagern im Freien ist recht oft Gelegenheiten zu geben. — Wenn es möglich ist, wird nach den ersten 3—4 Tagen eine halbtägige Rast gewährt. Die Schüler bewegen sich dann frei, unternehmen auf eigene Faust unter verantwortlichen Führern kleinere Ausflüge und unterhalten sich in ihrer Weise. Kommen Ungehörigkeiten vor, so wird ihnen diese Freiheit genommen. Hauptsache an diesem Nachmittage ist, dafs die Schüler geistig nicht angestrengt werden. An diesen Rasttagen können auch ausführlichere Nachrichten in die Heimat gesandt werden. —

e) Das Nachtquartier. Eingerückt wird zur Nachtrast nach Möglichkeit zeitig. War der Marsch anstrengend, so ist unbedingt ein Fufsbad zu nehmen und die Füfse sind mit Talg einzureiben. Wunde Füfse sind besonders zu behandeln. Ist Zeit vorhanden, so sind jetzt auch die Einkäufe der Nahrungsmittel für den nächsten Tag zu machen. Das Abendessen ist die Hauptmahlzeit des Tages. Tags über begnügt man sich mit kalten Speisen; doch ist Kaffee oder eine kräftige Suppe zu empfehlen, wenn sich Mattigkeit einstellt. Das Abendessen dagegen soll in der Regel warm und reichlich sein, aber nicht zu spät eingenommen werden. Nach dem Abendessen werden, wenn der Ort passend ist, einige Lieder gesungen. Vor dem Schlafengehen Lied oder Gebet, dann unbedingte Ruhe. — Das beste Nachtlager ist eine gute Streu. Ist diese schwer zu beschaffen, was in den Städten selbst und in Landorten immer mehr der Fall ist, so schlafen die Schüler in Betten, jüngere aus Ersparnisrücksichten zu zweien. Bei Massen- oder Gruppenlager, mufs aber sorgfältige Aufsicht geführt werden, besonders bis zum Einschlafen. Der Lehrer teilt natürlich mit den Schülern nicht nur Speise und Trank, sondern auch das Lager, wenn besondere Verhältnisse das nicht hindern. Das Unterbringen der Reiseschüler in privaten Freiquartieren, die durch bekannte Personen am Ort vermittelt worden sind, wird aus der Erfahrung heraus von verschiedenen Seiten sehr empfohlen.

f) Der Pflege des Gemütes und des Geistes ist viel Sorgfalt zuzuwenden. Der Umgang ist überall in richtige Bahnen zu lenken. Die Freundlichkeit und Gefälligkeit gegen die Mitschüler wird hie und da Gelegenheit finden, sich zur freien werktätigen Teilnahme zu steigern, wenn dem Schwächeren die Kräfte versagen. Ein Anordnen der Hilfe ist solange wie möglich zu vermeiden. Im Verkehr mit den Lehrern kommen die Schüler besser wie je zu der Einsicht, dafs die Lehrer ihre Freunde sein wollen. Der Lehrer wird freier mit seinen Schülern verkehren, mit ihnen alles nach Freundesweise teilen, auch in Gedanken, indem er mit dem Schüler ungezwungene Gespräche über Familie und Haus, über seine Zukunft, seine Lieblingsbeschäftigung, über die Wahl eines Berufes u. s. f. zu führen sucht. Auch im Umgange mit Freunden soll sich der Schüler gemütlich bilden. Es sind darum nach Möglichkeit Gelegenheiten herbeizuführen, die den Schüler zu gleichaltrigen Genossen in Beziehung bringen. Höflichkeit und anständiges Benehmen sind selbstverständliche Forderungen. Und wenn der Schüler auf seiner frohen Wanderung das mühsame Schaffen des Landmannes oder des Fabrikarbeiters zu beachten und zu achten lernt, wenn er Dürftigen von seinem Überflufs mitteilt, so wird das auf seine Gesinnung veredelnd wirken. Sitten und Gebräuche, Volksfeste sind nicht zu übersehen, am Sonntage ist, wenn tunlich, der öffentliche Gottesdienst des Ortes zu besuchen. Die Schönheiten der Natur lasse man auf das empfängliche Herz der Schüler wirken. Man hüte sich jedoch vor künstlicher Erzeugung ästhetischer Urteile über die Schönheit der Natur. Die Erfahrung lehrt, dafs Kinder für das Ganze einer Gegend wenig empfänglich sind und psychologisch ist es naheliegend, dafs solche Abstraktionen, denn das sind die Auffassung und Beurteilung ganzer Landschaften, dem kindlichen Geiste fremd sein müssen. Dagegen ist es anregend und bildend, Einzelobjekte eingehend zu betrachten, auf ihre ästhetischen Verhältnisse einzugehen, wenn möglich sie zeichnen zu lassen. — Besondere Pflege verdient auf

Reisen der Gesang. Zum Beginn und Abschlufs des Tages, sowie in feierlichen Augenblicken ein Choral, am Wege ein Marschlied, im Walde ein Waldlied, beim Ausmarsche ein Abschiedslied sollen dem Kinde Ausdruck eines inneren Bedürfnisses werden, und werden es auch gar bald. Doch hüte man sich auch hier, besonders gleich am Morgen, vor dem zu viel. Blofse Stimmübungen sind die Lieder auf der Reise nicht. Erhöht wird die Stimmung auch durch das Deklamieren passender Gedichte. Sind sie leicht verständlich, so kann den Reisenden durch sie bei passender Gelegenheit eine Überraschung bereitet werden. — Die Erinnerung an die daheim gebliebenen Eltern und Geschwister ist Bedürfnis des Gemütvollen. Ihm soll mehr als durch das blofse Schreiben einer Postkarte oder den Einkauf eines Geschenkes entsprochen werden, am besten wieder durch den freien Verkehr, durch Erkundigungen, was wohl jetzt die Lieben daheim machen u. s. f. — Der Ankauf wertloser Geschenke ist zu verhüten. Wertvoll sind Gegenstände, welche den Schüler an einen Höhepunkt der Reise erinnern oder für bestimmte Reisegebiete charakteristisch sind.

g) Die Belehrungen werden an den geeigneten Punkten von den dazu bestimmten Lehrern geleitet. Die Hauptsache haben die Schüler zu tun. Sie sprechen auf Grund der Vorbereitung und des zu betrachtenden Gegenstandes über diesen möglichst selbständig. War die Vorbereitung gut, dann entspinnt sich bald ein lebhafter Meinungsaustausch über das Gesehene. Sehr erwünscht sind Erläuterungen von einheimischen, mit den Sachen vertrauten Personen; sie sind besonders bei industriellen Anlagen mit ihren oft verwickelten technischen Vorgängen notwendig. Notizen und Skizzen am Ort zu machen, ist empfehlenswert. Bezieht sich das Skizzieren in erster Linie auch auf die Schüler höherer Schulen (s. die sehr wertvollen Winke und Muster in Dr. Sebald, Unsere Schülerreisen, 1903), so können bei richtigem Betrieb des Zeichenunterrichts auch ältere Jahrgänge der Volksschulen dazu herangezogen werden. Sehr fleifsig sind Reisekarte, Kompafs, Metermafs usw. anzuwenden. Das Schätzen von Raum und Zeitstrecken versäume man nicht. Besonders gut einzuprägen ist alles (auch scheinbar Unbedeutendes), was in dem folgenden Unterrichte Verwertung finden soll. Wertvolle Gegenstände und Geschenke werden gesammelt und heimgeschickt, um die Schüler nicht zu sehr zu belasten. Die Erfahrung lehrt, dafs besonders Industrielle die Reisejugend in der Regel mit derlei Gaben gern erfreuen.

h) Die Reisekonferenzen bilden den pädagogischen Rechnungsabschlufs der einzelnen Tage. Sie sind regelmäfsig abzuhalten. Sie erstrecken sich sowohl auf die Leitung der Reise, als auch auf das Reisegebiet und das Verhalten der Schüler. Vor allem sind Vorkommnisse ernsterer Natur, sich nötig machende Strafen mit Sorgfalt zu behandeln, da von ihnen häufig die Stimmung der Reisegesellschaft abhängt. Der Reiseführer verzeichnet die Ergebnisse der Konferenz, um sie später bei passender Gelegenheit zu verwerten. Sie können für den Ausbau und die Fortentwicklung der Schulreisen oft von besonderem Wert sein.

2. Die Verwertung der Schulreise. Sie bildet die unerläfsliche Fortsetzung der begonnenen Schulreise-Arbeit. Wie die Vorbereitung zur Reise ihre stärkste Stütze in dem vorhergegangenen Unterrichte zu suchen hat, so mufs auch die nachfolgende Verarbeitung der Reiseerlebnisse eine organische sein, mit dem Unterrichte möglichst innig verknüpft und der Erziehung möglichst dienstbar gemacht werden. Im vorausgegangenen Unterrichte wurzelt die Schulreise, der nachfolgende mufs sie befruchten. Da die Reiseeindrücke jederzeit sehr reichhaltig und verschiedenartig sein werden, dürfen sie nicht als lose Gedankenmasse neben den anderen Gedankeninhalt treten; damit sie aber auch nicht zersplittert werden, ist für die unterrichtliche Verwertung eine zweifache Arbeit zu leisten.

1. Nach der Reise sind für die Klärung und Befestigung der gewonnenen Vorstellungen einige Stunden zu verwenden. Nun werden die Aufzeichnungen aus der Vorbereitung mit den Ergänzungen auf der Schulreise noch einmal übersichtlich in aller Ruhe, die auf der Reise nicht immer zu finden ist, dargestellt und soweit befestigt, dafs die Vorstellungen auch nach längerer Zeit zum Zwecke einer Anknüp-

fung oder selbständigen Behandlung leicht reproduzierbar sind. Besonders das Einreihen in ältere Vorstellungskomplexe und das Neubilden und sichere Beherrschen von Vorstellungsreihen (in Form von Tabellen) ist hier notwendig, so für die bezüglichen geographischen, historischen, naturkundlichen, kulturhistorischen und wirtschaftlichen Kenntnisse. Die Karte wird ergänzt, begonnene Zeichnungen fertiggestellt, gesammelte Objekte geordnet u. s. f.

2. Während aller folgenden Unterrichtsstunden, welche Gelegenheit dazu bieten, ist auf die gewonnenen Erfahrungen zurückzugreifen; sie sind analytisches Material, geben dem Assoziieren reichlichen Stoff, werden aber auch Gegenstand selbständiger Behandlung. So ist in erster Linie das Erlebte in Aufsätzen zu verarbeiten. Es empfiehlt sich, die reichen Reiseerlebnisse nicht von allen gleichmäſsig in einer langen Reisebeschreibung festhalten zu lassen, da das leicht ermüdet. Die Stoffe können entweder der Zeit nach oder nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet von verschiedenen Schülern oder Schülergruppen am besten in freien Aufsätzen bearbeitet werden. Eigenartig und wertvoll scheint mir die Zusammenstellung dieser Niederschriften mit Zeichnungen, Photographien usw. zu einem »Gedenkbuch«, das in der Schule zur Erinnerung an die Reise aufbewahrt wird (s. Schwarz, Unsere Schülerreisen, S. 21). Die Einzelarbeiten werden auch vielfach als Weihnachtsgaben den Eltern überreicht. — Ferner werden schöne, abgerundete poetische oder prosaische Darstellungen, welche den auf den Reisen gewonnenen Stoff behandeln, mit viel Nutzen, weil mit viel Interesse, im Leseunterricht behandelt werden. Geographische und historische Kenntnisse werden zu Vergleichungen und Verdeutlichungen mannigfachster Art, Vorgänge in der Natur, technische Einrichtungen industrieller Unternehmungen werden zum Ausgangspunkte in der Naturkunde dienen können, mitgebrachte Abbildungen von charakteristischen Bauwerken können für Zeichenaufgaben, gesammelte statistische Notizen für Rechenaufgaben den Ausgang bilden. Waren vorbereitend Lieder eingeübt worden, so finden sich jetzt ebenso passende Stoffe im Anschluſs an Geschehenes und Erlebtes zur Behandlung im Gesangunterrichte u. s. f. Auf diese Weise wird es aber auch dem Schüler zum Bewuſstsein kommen, daſs diese auſserordentliche und kostspielige Veranstaltung der Schule ihm neben dem unmittelbaren Genusse eine wertvolle Bereicherung seines Bildungsschatzes zu bieten vermag. Kommt er später in die Lage, selbst Reisen zu unternehmen, so waren die Schulreisen, auf solche Art betrieben, eine fruchtbare Vorschule für ihn.

Neben dieser unterrichtlichen Verarbeitung der Reiseeindrücke ist nicht minder wichtig die auf reine erziehliche Einwirkung berechnete Verwertung der an den einzelnen Schülern gemachten Beobachtungen, sowie der auf die Schulreisen überhaupt bezüglichen Erfahrungen. Der Lehrer wird diesen Zwecken am sichersten dienen, wenn er die Mühe nicht scheut, nach vollendeter Reise diesbezügliche Niederschriften, bezw. Reiseberichte zu fertigen. Die Hauptzwecke eines solchen Berichtes würden sein: 1. Kurze Darstellung des Zieles und des Weges der Reise. 2. Übersichtliche Zusammenstellung der für den Unterricht wichtigen Stoffe. 3. Beiträge zur Charakteristik einzelner Schüler. 4. Pädagogische, bezw. didaktische Erfahrungen. 5. Erfahrungen mit besonderer Rücksicht auf die Durchführung der Schulreisen.*)

Die beiden letzten Punkte sind für die zukünftige Verbreitung und Ausgestaltung der Schulreise-Idee von hohem Wert, besonders wenn sie — nach dem Vorschlage Beyers (Deutsche Ferienwanderungen, Leipzig 1894, Vorwort, und Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele 1896, S. 256 f.) — einer Zentralstelle zur Sichtung und Verwertung übersandt würden. Eine solche ist bisher leider immer noch nicht geschaffen.

C. Geschichte der Schulreise. Das »Wandern« ist seit alters her wohl keinem Volke so eigen gewesen, wie uns Deutschen. Der wandernde Handwerksbursche, der fahrende Scholare sind typische Erscheinungen seit dem Mittelalter her. Der gebildete Deutsche ist seit jeher viel gereist. Daſs diese Wanderlust, die dem Deutschen im Blute sitzt, zur allmählichen Entwicklung

*) Ein nach diesen Grundzügen entworfener Reisebericht findet sich im V. Bd. »Aus dem päd. Univers.-Seminar zu Jena«, 1894, S. 203 ff.

der Schulreisen beigetragen hat, darf wohl ohne weiteres angenommen werden. Nur wird es schwer sein, den Grad dieses Einflusses nachzuweisen. Doch lassen sich Schulwanderungen und Schulspaziergänge im weitesten Sinne des Wortes in ihren einfachsten Formen bis in das Mittelalter hinein verfolgen. So kann man das in manchen Gegenden übliche »Virgatum-Gehen« oder den »Rutenzug« hierher rechnen, wenn man von dem eigentlichen Zweck desselben, den für die Züchtigung nötigen Bedarf an Ruten herbeizuschaffen, absieht. Dafs diese Art Spaziergänge »in die düsteren Räume der Schulen und in das freudenlose Dasein der Schüler vergangener Zeiten einen verklärenden Schimmer werfen«,*) mag ja zugegeben werden, von erziehlicher Bedeutung waren sie indes nicht. Dasselbe kann man von Reisen wie die in lateinischen Hexametern besungene »Brockenreise Quedlinburger Schüler« aus dem Jahre 1634 (übersetzt im Werningeröder Wochenblatt von 1804) sagen. Sie stehen weder mit der Erziehung, noch mit dem Schulleben in engerem Zusammenhang.

Wenn auch noch nicht den Gedanken der Schulreisen, so doch den des Reisens im jugendlichen Alter zum Zwecke tieferer Bildung finden wir nichtsdestoweniger schon bei den Vertretern des philosophischen Realismus im 16. Jahrhundert. In seinem Kampfe gegen den aristotelischen Verbalismus und die Büchergelehrsamkeit fordert Montaigne vor allem Umgang mit Menschen und den Besuch fremder Länder, um so seinem Zöglinge die Kenntnis des Charakters und der Lebensart der Völker zu vermitteln. Er will, dafs die ganze grofse Welt das Buch seines Zöglings sei. Dieser Gedanke, durch das Reisen der Jugendbildung gleichsam einen Abschlufs zu geben, wird seit Montaigne immer wieder erörtert. Fast alle bedeutenderen Erziehungswerke des 17. und 18. Jahrhunderts in Deutschland und im Auslande, von Montaignes »Essays« bis zu Jean Pauls »Levana« hin enthalten Betrachtungen oder ganze Abschnitte über diese Art des Reisens von Söhnen vornehmer Leute oder Fürsten mit ihren Erziehern oder Hofmeistern, bald zustimmend, bald ablehnend. Die Reisen erstrecken sich über ganze Länder und dauern oft monatelang; Rousseau fordert für seinen Zögling sogar eine zweijährige Abschlufsreise. Indes mufs auch mit Kindern auf diese Weise gereist worden sein, denn Jean Paul wendet sich scharf gegen diese Art von Instruktionsreisen. (Levana, § 126, 102.) Er warnt vor den »langen Kinderreisen mit Städte-Hausierern und Länderrennern«, von welchen schon die Erwachsenen gefüllte Köpfe und geleerte Herzen mitbringen und welche die kleinen Wesen zwar hell und fein, aber auch kühl, matt und satt machen. Kurze Reisen »von einigen Wochen« hält er dagegen für ein »Geist und Leib reifendes Versetzen der zarten Kinderpflänzchen aus der düsteren Eckenenge in die luftige Landschaft von Menschen- und Sittenwechsel«. Dieser Ausspruch Jean Pauls deutet schon den inneren Zusammenhang zwischen jenen »Instruktionsreisen« und den eigentlichen Schulreisen an.

Diese erhielten eine noch kräftigere Unterstützung von der seit Comenius immer allgemeiner anerkannten Grundforderung, dafs aller Unterricht auf die Anschauung zu gründen sei, welche Forderung im letzten Ende auch wieder auf den philosophischen Realismus zurückweist. Und wenn der auf Comenius fufsende »Schulmethodus« Herzog Ernst des Frommen und nach ihm A. H. Francke, der bedeutendste Schüler des im Geiste des Schulmethodus organisierten Gymnasiums zu Gotha fordern, dafs die Elemente der Natur- und Weltkunde auf Spaziergängen, auf Grund von Besuchen der Werkstätten, Museen u. dergl. gewonnen werden sollen, so ist hierin ein weiterer Ansatz zur Entwicklung der Schulwanderungen und Schulreisen zu erblicken.

Den ersten nachhaltigen Einflufs auf die Aufnahme der Schulwanderungen unter die Mafsnahmen der Jugendbildung übte indes erst Rousseau aus, der am schärfsten die Konsequenzen der Aufklärungsphilosophie für die Erziehung gezogen hat. In seinem »Emil« zeigt er nicht nur, wie sein Zögling zur Vollendung seiner Bildung vor Gründung eines Hausstandes auf Reisen die Länder mit ihren Menschen und Ein-

*) Püschel, Grimma und seine Umgebung, S. 17.

richtungen kennen lernen soll (Emil, V, § 346f.), er beschreibt unabhängig davon nicht nur die Bedeutung und die Vorzüge des Fufsreisens überhaupt (Emil, V, § 193f.), sondern verlangt ganz allgemein, dafs die Grundlage für die realen Kenntnisse draufsen in der Natur, also auf Ausflügen und Wanderungen gewonnen werden sollen.*)

Wie so viele Gedanken seines Erziehungssystems, so haben dann die deutschen Philanthropisten auch diese scharfe Betonung des Reisens und Wanderns in seinen verschiedensten Formen auf sich wirken lassen. Ihnen, also deutschen Erziehern, gebührt das Verdienst, die Idee der mehrtägigen Schulreisen neben kürzeren Schulwanderungen verwirklicht zu haben. Zuerst ist das geschehen von Basedow. Er hat sie in den Erziehungsplan seines Philanthropins zu Dessau aufgenommen, wie er das in seinem Anstaltsbericht von 1774 ankündigt. Aus den Quellen läfst sich die Ausführung einer Anzahl mehrtägiger Wanderungen nach dem Muldensteine bei Dessau, nach Mehlau, nach dem Petersberge bei Halle, nach Sandersleben, nach Barby und nach dem Brocken nachweisen.**) Letztere, die interessanteste von allen, umfafste 12 Marsch- und 4 Ruhetage. Die Reisen standen in erster Linie im Dienste körperlicher Abhärtung, man marschierte viel und kampierte viel in Zelten. Auf der Harzreise wurden nicht weniger als 285 km zu Fufs zurückgelegt. Doch dienten sie auch der Pflege inniger und sinniger Naturfreude. Die Reiseeindrücke wurden von den Zöglingen zu deutschen Aufsätzen verarbeitet. In engerer Beziehung zum Unterricht haben die Reisen indes nicht gestanden.

Hier in Dessau hat auch Salzmann seine ersten Anregungen empfangen. Sie wirkten bei ihm so lebhaft weiter, dafs er bald nach Gründung seiner Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal (1784) mit Ernst an die Ausgestaltung dieser Schulwanderungen zu pädagogischen Schulreisen geht. Während das Philanthropin in Dessau langsam zurückgeht, geht es in Schnepfenthal kräftig vorwärts, so auch mit den Schulreisen. Sie werden von der ganzen Schulgemeinde unternommen und bilden einen wesentlichen Teil der gesamten Erziehungsarbeit.*) Ist Dessau die Wiege der Schulreisebewegung, so ist Schnepfenthal die eigentliche Pflanz- und Pflegestätte derselben.**)

Die Salzmannschen Schulreisen enthalten alle wesentlichen Momente, welche wir heute in gut geleiteten Schulreisen zu suchen gewohnt sind, einige zunächst nur andeutungsweise, einige bereits auf dem Wege der Ausartung, die meisten heute noch höchst beachtenswert, zum Teil vorbildlich und noch nicht erreicht. Sie dienen nicht nur der körperlichen, sondern ebenso der intellektuellen und der Gemüts- und Willensbildung. Alle Interessen, die der Geistesbildung dienlich sind, werden auf diesen Reisen gepflegt. Sie stehen in enger Beziehung zum Unterrichte. Die Pflege persönlicher Beziehungen durch die Reisen, die »Aufstellung lebendiger Beispiele nachahmenswürdiger Menschen«, war eines ihrer Hauptziele, ein Punkt, dem man heute zu wenig Aufmerksamkeit schenkt. Und noch in einem Punkte war man am Ende des vorigen Jahrhunderts weiter als heute. Wanderungen und Reisen mit Mädchen, an die man heute kaum denkt,

*) Seinem Einflufs ist es offenbar auch zuzuschreiben, dafs über die Frage jährlicher Schulreisen im französischen Nationalkonvent verhandelt worden ist. (S. unten bei »Frankreich.«)

**) S. Dr. H. Lorenz im Jahrbuch des Zentralausschusses für Volks- u. Jugendspiele, 1902. S. 211 f.

*) Die Quellen zur Kenntnis dieser Schulreisen bilden die zahlreichen Reiseberichte Salzmanns und der Lehrer seiner Anstalt, wie Guts Muths, Ausfeld, Andre u. a. (s. das Literaturverzeichnis). Sie hatten zugleich den Zweck, die leselustige Jugend »unter dem Gewande der Erzählung auf angenehme und nützliche Art zu unterhalten«, waren also Jugendschriften. Über die Art und den Wert dieser Reiseberichte handelt ausführlich meine Arbeit über die »Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule« in dem III. Heft »Aus dem pädag. Univ.-Seminar zu Jena« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). Dort ist auch der genaue Nachweis für das hier über die Salzmannschen Schulreisen nur in Kürze Gesagte erbracht.

**) Ähnlich bei Dr. J. H. Gunning, Paedagogische Schoolreizen. Amsterdam 1900, S. 15. Ob Rousseau als »Vater« der Schulreisen anzusehen ist, was Gunning im Gegensatz zu Ziller bestreitet, ist Auffassungssache. Es kommt darauf an, wie man den bildlichen Ausdruck deutet.

wie notwendig sie auch seien, wurden von Schnepfenthal aus wiederholt ausgeführt und ähnlich wie die Knabenreisen beschrieben (s. Literatur!). Wohl macht man auch heute Ausflüge mit Mädchen, aber Andre, der damals diese Reisen unternahm, entwirft den Plan zu denselben mit Rücksicht auf die speziellen Bedürfnisse des weiblichen Geschlechts. Er ist unter anderem bestrebt, »die gewöhnliche einseitige, mechanische Behandlungsart der Dinge seitens der meisten Frauenzimmer, besonders in Berufsgeschäften, fruchtbarer zu machen; — den künftigen Müttern, welche doch den ersten Unterricht ihren Kindern erteilen, mehr Quellen zu angenehmer und nützlicher Belehrung zu eröffnen«, verfolgt also sehr beachtenswerte Ziele der Mädchenerziehung mit Hilfe der Schulwanderungen.*) Waren durch Salzmann und seine Lehrer die theoretischen Darlegungen über Schülerreisen auch nur in allgemeinen Umrissen gezeichnet, so legen sie doch die Möglichkeit der Durchführung der Idee klar dar, und darin liegt die Bedeutung dieses ersten gröfseren Versuches. Es konnte von nun an nicht mehr zweifelhaft sein, dafs Schulreisen selbst mit einer gröfseren Anzahl von Kindern, Knaben und Mädchen, praktisch durchführbar und pädagogisch wertvoll seien. Das ist Salzmanns Verdienst.

Das Beispiel blieb nicht ohne Nachahmung. Die von der Benderschen Erziehungsanstalt zu Weinheim a. d. Bergstrafse in den 30er und 40er Jahren unternommenen Schülerreisen stellen sich uns als verbesserte Auflage der von Schnepfenthal aus unternommenen dar. Hier dienen die jährlichen gröfseren Reisen neben den Familienfesten, Abendunterhaltungen u. s. f. der »Gestaltung einer freien Entwicklung je nach der eigentümlichen Persönlichkeit der Einzelnen.«**) In den Schulprogrammen der Anstalt wird wiederholt von diesem Erziehungsmittel gehandelt. Man legt hier den Reisen eine solche Bedeutung bei, dafs die Teilnahme an denselben eine Bedingung zur Aufnahme war! (Progr. v. 1859, S. 19.) Das Programm von 1845 bringt eine längere Abhandlung über die Schülerreisen. Klar wird da hauptsächlich der Zusammenhang zwischen Unterricht und Schulreise dargelegt. Letztere bildet die Fortsetzung für jenen. Sie füllt die Lücken des Unterrichts aus und ergänzt ihn in einer Weise, »wie es auf keine andere Art möglich wäre«. (Progr. von 1845, S. 23.) Dessenungeachtet erfolgt die Wahl des Zieles im einzelnen Falle hauptsächlich nach der »Neigung und Auffassungskraft der Jugend«. Die Schulreisen fügen sich dem Lehrplane noch nicht als organische Teile ein. Die Reisen dauern bis zu 3 Wochen und erstrecken sich bis in die Schweiz und nach Oberitalien, erfolgen aber zu Fufs. Im Ertragen körperlicher Mühen war man in Weinheim überhaupt grofs. — So finden wir in der Benderschen Anstalt mehr noch wie in Schnepfenthal, wo die Schulreisen einen mehr familiären Charakter tragen, eine scharfe Sonderung der Schulreisen von den anderen Erziehungsmitteln und eine klare Zweckbestimmung derselben mit Beziehung auf Unterricht und Erziehung. Die gelegentlichen reflektierenden Betrachtungen in den Salzmannschen Schriften verdichten sich in den Benderschen Programmen zu einer scharf umrissenen Theorie, welche die Grundlage für alles spätere Theoretisieren über diesen Gegenstand bildet.

Ein äufserst günstiger Umstand für die weitere Ausgestaltung der Schulreisen war es, dafs der spätere Professor der Pädagogik zu Jena, K. V. Stoy, als angehender Lehrer dem Benderschen Institut in Weinheim angehörte. Zu den mannigfaltigen Anregungen, die er hier empfing, gehört in erster Linie mit die Begeisterung für das Reisen mit Schülern. Er hat die Idee nach Jena mitgenommen und sie dort in einer Weise verwirklicht, dafs sie von nachhaltigem Einflusse auf ihre Weiterentwicklung war. Im Jahre 1852 übertrug er das Reisen mit den Schülern der Seminarschule in Form seiner bekannten »Geburtstagsgeschenke«, die er seinem »lieben Geburtstagskinde«, dem Seminar, alljährlich darzubringen pflegte, hierher. Nicht minder gepflegt wurde das Reisen in der Stoyschen Erziehungsanstalt. Unter

*) S. das Vorwort zu Chr. Carl Andre, Kleine Wanderungen, auch gröfsere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfenthal, um Natur, Kunst und den Menschen immer besser kennen zu lernen. Leipzig 1788.

**) Die Bendersche Erziehungsanstalt für Knaben usw. Heidelberg, S. 12.

der persönlichen Leitung Stoys wurde die Idee mit andauerndem Eifer auf mehr als 20 Seminarschulreisen verwirklicht. Stoy war nicht nur ein begeisterter Anhänger der Schulreiseidee, die er vom Katheder aus vertrat, sondern wirkte vor allem auch in seiner lebhaften Weise durch das persönliche Beispiel als Reiseführer ungemein anregend. Diesem Umstande ist es zu danken, daſs die Schulreisen zu seiner Zeit in Thüringen geradezu populär waren.*) Daſs die so eifrig betriebene Arbeit auch manchen Fortschritt zur Folge hatte, liegt auf der Hand. Die Schulreise tritt in engere Beziehung zum Unterricht, indem die Vorbereitung auf die Reise zum Teil in die betreffenden Unterrichtsstunden verlegt wird. In der Ausführung der Reisen tritt als wesentliches Glied der Tagesordnung die Reisekonferenz auf. Eine bestimmte Reiseordnung (zusammengestellt von E. Piltz im »Pädag. Korrespondenzblatt«, Leipzig 1882, No. 1) regelte die Durchführung der Schulreisen. Das wichtigste Moment aber bleibt der Umstand, daſs dies alles in enger Verbindung mit der Universität geschehen ist. Durch die Verpflanzung der Schulreise an eine Universitätsanstalt wurde der Idee der Schulreise einerseits eine gröſsere Beachtung und Würdigung zu teil, andrerseits wurde das mit Begeisterung empfohlene Erziehungsmittel mit ebensolcher Begeisterung von so vielen zukünftigen Lehrern und Schulbeamten erfaſst und in allen Himmelsrichtungen des deutschen Vaterlandes und zum Teil darüber hinaus in das praktische Schulleben übertragen und für dessen Einbürgerung gesorgt. Schulreisen an öffentlichen Schulen und an Privatinstituten, an höheren Schulen und Volksschulen, die heute ausgeführt werden, stehen vielfach unter diesem Einflusse Stoys und des von ihm gegründeten Universitätsseminars zu Jena.

Neben diesem aber war es das Leipziger Universitäts-Seminar, welches durch Theorie und Praxis zur Verbreitung der pädagogischen Schulreisen wesentlich beitrug. Ziller selbst hat besonders der theoretischen Seite der Frage seine Aufmerksamkeit zugewendet. Im Sinne einer »Ergänzung der Benderschen Reisetheorie« hat er dem Gegenstande eine klar durchdachte Abhandlung gewidmet (s. Ziller »Zur Theorie pädagog. Schulreisen« im II. Jahrbuch des Vereins f. w. P.), welche die Notwendigkeit der Schulreise aus dem obersten Erziehungszwecke ableitet, die Hauptzwecke derselben scharf scheidet und diesen entsprechend die Hauptbedingungen für das Gelingen der Schulreise beleuchtet, wie sie sich auf Grund psychologischer Erwägungen ergeben. Diese Grundlinien der Zillerschen Theorie, verbunden mit den Hauptpunkten der von Stoy geübten Praxis, hat dann das jetzt unter Prof. Reins Leitung stehende Universitätsseminar zu Jena zu seiner Richtschnur gemacht. Von hier aus wird gegenwärtig noch der stärkste Einfluſs auf die Ausbreitung der Schulreiseidee ausgeübt.

Kurze Erwähnung mögen auch die Reisen der Zöglinge der von Fröbel zu Keilhau, unweit Rudolstadt in Thüringen, gegründeten Erziehungsanstalt finden. Der Dichter Ebers, der in den Jahren 1848 bis 1852 Zögling der Anstalt war, sagt darüber in seiner »Geschichte meines Lebens«: »Diese Reisen führten die Kleineren in den Thüringer Wald, die fränkische Schweiz, den Harz, nach Sachsen und Böhmen, Nürnberg und Würzburg, die Gröſseren darüber hinaus nach Bayreuth und Regensburg bis Ulm. Die Groſsen in der ersten Reisegesellschaft, deren Führung Barop gewöhnlich selbst übernahm, dehnten die Wanderungen bis in die Schweiz aus.« (S. 273.) Er rühmt besonders das Fuſswandern, das zwar langsam vorwärts bringt, einen aber zehnmal mehr sehen und erleben läſst, als wenn man im Wagen oder Eisenbahncoupé sitzt. Vorbereitet, durchgeführt und verwertet wurden die Reisen ähnlich wie in der Stoyschen Anstalt. Ebers Gesamturteil über sie aber lautet: »Wie köstlich ist die Erinnerung an dies Wandern!«

Bis jetzt nicht erwähnt, aber von groſsem Einflusse auf das Reisen der Jugend überhaupt, waren auch die auf nationaler Grundlage erwachsenen Wanderungen, wie sie die Begründer des deutschen Turnens, wie Jahn, Spieſs u. a. seit Anfang dieses Jahrhunderts gepflegt haben und die als Turnfahrten bis heute noch eine groſse Rolle spielen. Da diese indes nicht Schulreisen

*) Auf der luftigen Höhe des Inselsberges bei Eisenach, dem Lieblingsreiseziel Stoys, haben ihm dankbare Schüler einen Denkstein errichtet.

in dem hier gefafsten engeren Sinne sind, so kann hier auf ihre Geschichte nicht näher eingegangen werden.*)

Die Entwicklung der pädagogischen Schulreisen ist somit innerhalb Deutschlands in erster Linie an die Namen Salzmann, Bender, Stoy, Ziller und Rein geknüpft. Was Rousseau in seiner kühnen Art zunächst mehr dunkel gefühlt und für die Förderung seines sozial-pädagogischen Umsturzideals, der Rückkehr zur Natur, gewünscht hatte, haben die Philanthropen, in erster Linie Salzmann, zu verwirklichen gesucht. Letzterer hat zuerst die Möglichkeit und Durchführbarkeit pädagogischer Schulreisen durch seine zahlreichen Versuche dargetan und so die Grundlage für alle weiteren ähnlichen Unternehmungen gelegt. Bender hat im Anschlusse daran die Versuche fortgeführt und gestützt auf reiche Erfahrung, die Bedeutung der Schulreisen für die Erziehung zum ersten Male unabhängig von anderen ähnlichen Erziehungsmitteln theoretisch auseinandergesetzt und sie als notwendigen Bestandteil der Anstaltserziehung gefordert. Stoy scheute sich nicht, durchdrungen von der Bedeutung der Sache, diese nach der Universität zu verpflanzen und von hier aus durch Lehre und Vorbild für eine weite Verbreitung und allgemeinere Anerkennung des inneren Wertes derselben zu sorgen, so dafs von nun an öffentliche Anstalten, Volksschulen und höhere Schulen, vielfach unterstützt von den Schulbehörden, Schulreisen unternehmen. Ziller endlich hat, gestützt auf psychologische Erwägungen, mit steter Beziehung auf das oberste Ziel eines erziehenden Unterrichtes eine Theorie der Schulreisen geschaffen, welche die Notwendigkeit derselben darlegt und die Frage in ihren Grundzügen zum relativen Abschlusse gebracht hat. Die Bedeutung Reins und seines Seminars für den Ausbau der Schulreisen wird in Kürze in dem nun folgenden Abschnitt beleuchtet werden.

D. Die Schulreisebewegung der letzten Jahre. Schulwanderungen zu Unterrichtszwecken oder zur Stärkung des Körpers, welche eine Tageslänge nicht überschreiten, sind in Deutschland gegenwärtig allgemein verbreitet. Das gilt von Volks- und von höheren Schulen. Sie werden nicht selten durch die Schulbehörde vorgeschrieben, sind vielfach in den Lehrplan aufgenommen und tragen obligatorischen Charakter.

Nicht in demselben Mafse gilt das von mehrtägigen Schulreisen, besonders von solchen die sich dem Lehrplan einfügen, wenn auch lange Palmers Ansicht überwunden ist, die Schulreisen seien »Luxusartikel«. Volksschulen und höhere Schulen, unter diesen besonders Real- und Reformschulen, öffentliche und private Anstalten schenken den Schulreisen immer mehr Beachtung. Und aus dem Auslande mehren sich die Nachrichten, dafs auch dort der Gedanke an Interesse mehr und mehr gewinnt.

Für die Verbreitung der Schulreise-Bewegung von ganz hervorragender Bedeutung ist in den letzten Jahrzehnten, wie schon angedeutet, besonders das pädagogische Universitäts-Seminar in Jena gewesen, welches gegenwärtig unter der Leitung von Prof. Rein steht. Dieser hat schon als Seminardirektor in Eisenach die Reisen mit Seminaristen eingeführt und durch 10 Jahre hindurch persönlich geleitet (s. die betr. Programme seit 1876). Der Rhein, Hamburg-Kiel, die sächs. Schweiz, Berlin, Nürnberg usw., waren damals die Reiseziele.*) Aber in Jena hat Prof. Rein zum erstenmal den Versuch gemacht, die Schulreisen in enge Beziehung zu dem Unterrichtsplan zu bringen. Hier wurde vor allem und mehr als das sonst der Fall ist der Grundgedanke zur Durchführung gebracht, dafs sich die Schulreise als organisches Glied in den Plan der Erziehungsschule einzuordnen habe. Seit mehr als 20 Jahren werden hier Jahr für Jahr die Schulreisen auf Grund dieser Auffassung in Konferenzen vorberaten, im Unterricht vorbereitet und nach der Ausführung an denselben Stellen wieder verwertet, beziehungsweise durchgesprochen. Sie dürften gegenwärtig die höchste Entwicklungsform der Schulreise darstellen.

Unternommen werden sie alle Jahre mit

---

*) Hierüber gibt den besten Aufschlufs Dr. Th. Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. 2. Aufl. Leipzig 1885.

*) Ähnliche Reisen werden alle zwei Jahre auch vom Seminar zu Weimar unternommen. (S. d. Progr.)

den Schülern der Übungsschule. (S. die Abhandlung im III. Band »Aus dem pädagog. Univers.-Seminar zu Jena«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Die Teilnahme ist für alle obligatorisch, da die Schulreisen zum regelmäfsigen Unterrichtsbetrieb gehören. Regelmäfsig nimmt auch eine gröfsere Anzahl von Praktikanten des Seminars, welche sich in der Durchführung von Schulreisen üben wollen, an letzteren teil. Die Oberleitung der Schulreise übernimmt der erste Übungsschullehrer. Die Praktikanten, welche an der Vorbereitung zur Reise teilzunehmen haben, übernehmen die Führung an den einzelnen Tagen. Abends findet die Reisekonferenz statt. Die Schulreisen umfassen gegenwärtig einen sechsjährigen Turnus, wenn man von den kleineren Wanderungen des 1. und 2. Schuljahres in der nächsten Umgebung von Jena absieht, nämlich: 3. Schuljahr: Saaltal, Unstruttal (Freiburg); 4. Schuljahr: Thüringer Wald (Hörselgebiet, Wartburg, Eisenach, Reinhardsbrunn, Inselsberg); 5. Schuljahr: Harzgebirge (Lieblingswohnsitze der sächsischen Kaiser: Goslar, Harzburg); 6. Schuljahr: Rhöngebirge; 7. Schuljahr: Lutherstätten (Eisleben, Erfurt, Magdeburg, Wittenberg), Teil der norddeutschen Tiefebene; 8. Schuljahr: Leipzig (Grofsstadt und Handelsmetropole, Börse, Messe.*) Infolge des überaus regen Besuches des Seminars besonders auch seitens der Ausländer wird die Idee der Schulreise von der Jenaer Übungsschule aus durch ganz Deutschland und weit über dessen Grenzen hinaus getragen und zum Teil auch in die Praxis umgesetzt, wie das zahlreiche Mitteilungen und nach Jena gesandte Grüfse von Schulreisen aus Dalmatien, Ungarn, österr. Schlesien, England, Amerika, Armenien, Dänemark und anderen Ländern bekunden. In erster Linie sind dabei immer diejenigen Mitglieder des Seminars für die Verbreitung der Idee tätig, die selbst an den Schulreisen des päd. Seminars zu Jena teilgenommen haben, und derselben sind bei der zwanzigjährigen Praxis des Seminars nicht wenige.

*) Genaueres hierüber in den »Seminarheften«, bes. im III., V., VI., VIII. und X., ferner in Reins Systematischer Pädagogik, II. Teil, wo S. 416/7 aus der Lehrplanübersicht die Stellung der Schulreisen im Lehrplan deutlich zu ersehen ist. (S. auch die Tabellen zwischen S. 512 u. 513. Der Abschnitt über die Methodologie enthält die nähere Begründung für die Auswahl der Reisen.

Die von Professor Karl Volkmar Stoy in Jena begonnene reiche Tätigkeit auf dem Gebiete der Schulreisen hat sein Sohn, Prof. Heinrich Stoy, als Leiter des Stoyschen Institutes fortgesetzt. Die von der Anstalt, z. T. unter seiner persönlichen Leitung unternommenen Schulreisen sind sehr interessant und lehrreich.*) Auch nach seinem Tode unternimmt die Anstalt jährlich regelmäfsig zwei gröfsere Fufsreisen. Die eine dauert 4 Tage, die andere 14—16 Tage. Ziel der ersteren, an der alle Zöglinge und Lehrer teilnehmen, ist der Thüringer Wald, der für die Reisezwecke in drei Gruppen geteilt ist: Inselsberggruppe, Schneekopfgruppe und die südliche Gruppe mit Koburg. Ziel der letzteren ist Mittel-, West- und Süddeutschland, sowie die Schweiz und Teile Österreichs. Die Zöglinge sind nach Alter und Reife in drei Reiseabteilungen geteilt.**)

Wie weit das Reisen mit Schülern im deutschen Reiche und im Auslande überhaupt, also auch unabhängig von dem Einflusse Jenas, verbreitet ist, ist u. a. zu ersehen aus den statistischen Zusammenstellungen, welche der auch sonst für die Schulreisen eifrig tätig gewesene Dr. O. W. Beyer in dem V., VI. und VIII. »Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele« und in der Zeitschrift »Die deutsche Schule« (Berlin 1897) veröffentlicht hat.***) Hier

*) Dr. Heinrich Stoy, Pädagogik der Schulreise. Leipzig 1898. Von den 332 Seiten entfallen 240 Seiten auf die »Beschreibung der drei Reisen des Jahres 1890«, verfafst von 3 Lehrern der Anstalt. Die »allgemeinen Gesichtspunkte«, d. i. »Idee« und »Ausführung« der Schulreise, etwa 80 Seiten (nebst der Beschreibung Münchens, S. 198—223) sind von Dr. H. Stoy, dem Direktor der Anstalt. Über Geschichte, damaligen Stand u. andere auf die Schulreise bezüglichen Fragen gibt das Buch keinen Aufschlufs und geht auf die vorhandene Literatur nicht ein. Diese Beschränkung scheint die Folge der Bestimmung der Schrift zu sein: sie ist eine »Festgabe zur Enthüllung des Stoydenkmals«, begnügt sich darum auch mit der Begründung und der Darstellung von Schulreisen der Stoyschen Erziehungsanstalt in Jena.

**) Eine eingehende Würdigung dieser Reisen gibt Gunning a. a. O.

***) Letztere Arbeit ist auch als Sonder-Abdruck (bei Klinkhardt, Leipzig 1897) erschienen.

ist auch die reiche Reise- und Wanderliteratur nachzulesen. Dafs die statistischen Nachrichten nicht vollständig sind, ergibt sich aus dem Umstande, dafs vielfach die von Dr. Beyer ausgegebenen Fragebogen nicht an die richtige Adresse gelangt oder nicht beantwortet worden sind. So liegt mir die Übersicht von 9 fünftätigen Schülerreisen vor, die seit dem Jahre 1889 regelmäfsig von Kottbus (Prov. Schlesien) aus in das Riesengebirge unternommen werden (Reiseführer: Mittelschullehrer H. Pohl), die aber die Statistik von Dr. Beyer nicht aufweist. Da dieser um die Schulreisen verdiente Mann leider zu früh gestorben ist, ist seine Idee, eine Zentrale zu schaffen, der Nachrichten über Schulreisen zur zweckdienlichen Verarbeitung zugesandt werden möchten, nicht zur Ausführung gekommen. Hoffentlich gelingt es bald dem rührigen Ausschufs für Volks- und Jugendspiele, der sich der Sache sehr annimmt.

Schon die vor zehn Jahren angestellten statistischen Erhebungen ergeben, dafs in 16 deutschen Staaten Schülerreisen oder ihnen nahe verwandte Veranstaltungen eingeführt sind.

Unter den verschiedenen deutschen Landesgebieten steht aber Thüringen, das wir schon oben als das eigentliche Vaterland der Schulreisen kennzeichneten, obenan. Weisen doch die im 8. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele von Dr. Beyer gegebenen Erhebungen aus, dafs in Thüringen allein fast soviel gewandert wird, wie in ganz Preufsen. Ein Unterschied ist auffallend: dafs in Thüringen die Volksschulen, in Preufsen weit mehr die höheren Schulen Pfleger der Schulreisen sind. Gewifs trägt dazu die Wirksamkeit von Männern wie Th. Bach in Berlin, O. Steinbach in Duisburg, H. Kanter in Marienburg, F. Heyer in Kiel, Seb. Schwarz in Blankenese u. a., die in Wort und durch die Tat für die Verbreitung der Schulreisen eintreten, viel bei. Gymnasialdir. Kanter, der vor 20 Jahren seine erste Reise mit Schülern unternommen hat, führt eine ganze Reihe von Schulmännern auch anderer Städte an, die ihn auf seinen Reisen, die bis 17 Tage lang dauerten, begleiteten oder unterstützten und so für den Gedanken interessiert wurden. Die letzten Reisen erstreckten sich von Ostpreufsen aus bis in die Tatra, nach Wien, Böhmen, die Alpen u. s. f. In seiner Schrift über die praktische Ausgestaltung der Ferienreisen (s. Literatur) gibt er sehr wertvolle Winke für die Durchführung.

Das Prinz-Heinrich-Gymnasium zu Berlin hat 1900 seine Schulreise sogar bis Rom ausgedehnt (s. den X. Jahresbericht des Gymn.), ähnlich wie Gymnas.-Dir. Grofs von Kronstadt (Siebenbürgen) aus Reisen mit seinen Primanern bis Rom und Sizilien, ja selbst bis Ägypten und Palästina unternimmt. Gegen diese weiten Reisen wendet sich Ludwig Weber in seiner Abhandlung »Über Schülerreisen, ihre Zweckmäfsigkeit und Ausführbarkeit« (Neue Jahrbücher, 1903, 6. Jahrg.). Ihm schliefst sich Fr. Heyer in der sehr lesenswerten Arbeit »Unterrichtsreisen und ihre Bedeutung für Unterricht, Bildung und Beruf« (Kiel 1905) an, indem er zugleich an einer 12tätigen Unterrichtsreise nach Westfalen und dem Rheinlande zeigt, welche Fülle des Schönen und Nützlichen im deutschen Vaterland selbst auf einer gutgeleiteten Schulreise zu gewinnen ist. Noch enger zieht die Grenzen des Reisegebietes Sebald Schwarz (»Unsere Schülerreisen«, Blankenese 1903). Er will, dafs die Jugend die engste Heimat gründlich bereist, damit sie die Erkenntnis gewinne, dafs in jeder Heimat »etwas zu sehen, etwas zu lernen und zu geniefsen ist«. Auf diesen Schulreisen wird auch, mehr als sonst, das Zeichnen (Skizzieren) gepflegt. Der Reiseturnus an der Realschule zu Blankenese ist vierjährig. Eine von Schwarz veranstaltete Umfrage ergab, dafs nur »an einigen wenigen Anstalten« ein fester Reiseturnus besteht. Von etwa 750 höheren Anstalten unternahmen im Jahre 1902 rund 100 mehrtägige Wanderungen. Aber von den ihm im ganzen vorgelegenen 279 Reisen waren 75 % nur zweitägig und gerade diese standen vielfach nur im Dienste körperlicher Übung und Abhärtung. Immerhin ist nicht zu verkennen, dafs sich die höheren Schulen Deutschlands je länger, je mehr der Schulreisen und Schulwanderungen annehmen.

Besondere Pflege geniefsen sie an den »Landerziehungsheimen«, wie sie Dr. Lietz begründet hat und wie sie jetzt vielerorten im Entstehen begriffen sind. Die Jahresberichte über die drei Anstalten des Dr. Lietz in Ilseburg a. Harz, in Haubinda

(Thüringer Wald) und Schlofs Bieberstein (Rhön) geben darüber reichen Aufschlufs. Dr. Lietz stellt auch das Fahrrad in den Dienst der Reisen, läfst im Freien abkochen und in Zelten übernachten, übt vor allem das selbständige Reisen, selbst »auf eigene Hand ohne Lehrer«. Er wählt oft weite Ziele: London, Paris, Rom u. s. f. Der Hauptgesichtspunkt ist dabei, Land und Leute in der Heimat und später auch in der Fremde kennen zu lernen.

Es erinnert diese Art des Reisens z. T. an die von dem Bund für Jugendwandern »Wandervogel« seit etwa zehn Jahren eingeführten Wanderfahrten, die hier kurz gestreift werden sollen. Sie waren ursprünglich den Fahrten der wandernden Scholaren des Mittelalters nachgebildet, und an ihnen beteiligen sich hauptsächlich Schüler höherer Lehranstalten. In etwa 60 deutschen Städten bestehen Ortsgruppen. Aufser verständnisvollem Reisen soll die Einfachheit, Genügsamkeit und Abhärtung auf den Wanderungen erstrebt werden. Beliebt sind auch Weichnachts-Wanderfahrten. Kochgeschirr und Mundvorräte werden mitgeführt. Die Reisen erstrecken sich bis nach Tirol, in die Schweiz, selbst bis Italien. Die Mitgliedschaft wird durch Zahlung von 3 M jährlich erworben. Die Zeitschrift des Bundes heifst ebenfalls »Wandervogel«. Der Bund will das Jugendwandern unabhängig von der Schule pflegen.

Wie gern die Jugend reist, und dafs es in erster Linie nur auf eine energische Inangriffnahme der Sache ankommt, beweisen auch die vom Flottenverein seit einigen Jahren unternommenen Fahrten, die meist fünf Tage dauern und die deutsche Ost- und Nordsee zum Ziele haben. Im Jahre 1907 machten die Reise — in 7 verschiedenen Partien — nicht weniger als 1700 Primaner und Sekundaner mit, 1906 über 2000, in früheren Jahren noch mehr. Da wird manches gute Samenkorn in die jugendlich begeisterten Herzen gesenkt. Schade immerhin, dafs die pädagogische Oberleitung fehlt (s. Nr. 10 der »Flotte« von 1906). Es käme dann wohl kaum vor, dafs manche Schüler drei Frühschoppen an einem Vormittage mitmachten (Nr. 8 der »Flotte« von 1907).

Noch gröfsere Schülermassen wird der neugegründete »Schillerbund« in Bewegung setzen, wenn sich seine Absichten verwirklichen.*) Sein Streben geht dahin, am weimarischen Hoftheater jährlich Nationalfestspiele für die deutsche Jugend zu veranstalten, die etwa fünftausend Teilnehmern kostenlos zugänglich gemacht werden sollen. Man darf gespannt sein, welchen Anklang diese ideal gedachten Schülerreisen nach den klassischen Stätten der deutschen Literatur finden werden.

Schulreisen mit Mädchen**) gehören trotz der schon vor hundert Jahren von Schnepfenthal aus gegebenen Anregung noch zu den Seltenheiten. Aus Erfahrung weifs ich, dafs sie nicht gröfsere Schwierigkeiten bereiten als die Knabenreisen. Selbst eine im Sommer 1907 mit 70 Mädchen der Bürgerschule zu Pöfsneck von mir im Verein mit einem Lehrer und 3 Lehrerinnen nach den klassischen Städten Weimars und nach Ilmenau und dem Kickelhahn unternommene zweitätige Schulreise verlief glatt und zur grofsen Befriedigung aller Teilnehmer. Längere Reisen machen die Mädchen der Landeserziehungsheime zu Wannsee bei Berlin und zu Gaienhofen am Bodensee (s. auch unten bei Österreich).

Dafs in Deutschland das Interesse für die Schulreisen wächst, beweisen auch Stiftungen, wie die Bleichröderstiftung in Berlin, die bedürftigen Schülern mehrtägige Ferienausflüge ermöglichen will, Unternehmungen von Vereinen wie die vom Verein für Volkshygiene in Berlin, der 1905 zum erstenmal 100 arme Gemeindeschüler auf sechstätige Wanderfahrten geschickt hat und desselben Vereins in Leipzig, oder die Einstellung von 5000 M in den Haushalt der Stadt Mülhausen i. E. für Schulausflüge u. s. f.

Dafs in Deutschland Schulreisen selbst mit geistig nicht ganz normalen Kindern unternommen werden, zeigt uns u. a. das Erziehungsheim Sophienhöhe bei Jena, dessen ältere Zöglinge Ferienreisen von 8 und mehr Tagen machen.

Was das Ausland betrifft,***) so wäre

*) S. Adolf Bartels, Das Weimarische Hoftheater als Nationalbühne für die Jugend. (Weimar, Böhlau, 1906.)

**) S. Mainzer, Über Schülerausflüge. S. 159.

***) O. W. Beyer, Über Wanderungen der Schuljugend, Leipzig, Klinkhardt, 1897 und »Deutsche Schule« von 1897, Heft 6 u. 7 mit Beiträgen von demselben Verfasser.

über die einzelnen Länder (in alphabetischer Reihenfolge) kurz etwa folgendes zu sagen:

Amerika (vereinigte St. v. N.-A.): Den ersten Versuch hat Dr. Rice im Jahre 1894 gemacht, nachdem er im Jahre vorher eine Schulreise des Universitäts-Seminars zu Jena durch den Thüringer Wald im Auftrage der Monatsschrift The Century selbst mitgemacht und in dieser Zeitschrift beschrieben hatte. Die Reisegesellschaft bestand aus 80 Personen, wovon 54 Schüler und Schülerinnen einer Bürgerschule im 8. bis 12. Schuljahr stehend, 15 Lehrer und Lehrerinnen, ein Reisearzt, der Stadtschulinspektor usw. Ausgangspunkt war Anderson (Indiana), Hauptziel Bereisung von Virginia. Die Reise dauerte 8 Tage. Gereist wurde im Extrazug. Man hat über 3000 km Bahnfahrt zurückgelegt, ist also zu viel gefahren und hat verhältnismäfsig zu wenig gesehen, wie der Reiseführer selbst zugibt. Die Reise kostete die Schüler über 120 M. Doch hat sie viel Anklang gefunden und es sollten ihr andere folgen. — Von letzteren ist mir nichts bekannt geworden. Theoretisch wird indessen die Idee der Schulreise in den V. St. auch weiterhin vertreten.

Armenien s. Rufsland. —

Belgien. In einem Aufsatze der »Revue Pédagogique« vom Juni 1898*) wird mitgeteilt, dafs die »Promenades«, das sind unsere »Exkursionen«, in Brüssel obligatorisch sind, und zwar hat regelmäfsig alle vierzehn Tage eine stattzufinden. Im übrigen werden in Belgien alljährlich auch Schulreisen veranstaltet, an denen aber nur »Schüler der höheren Klassen, welche sich durch ihre Arbeit und durch gute Führung besonders ausgezeichnet haben« teilnehmen dürfen.

Dänemark hat seine erste Schulreise nach deutschem Muster im Juni 1899 unternommen. Leiterinnen waren die Lehrerinnen Juul und Kjolhede, Teilnehmerinnen 2 Mädchenklassen einer städtischen Volksschule in Kopenhagen. Die Reise dauerte zwei Tage, das Ziel war Fredriksborg und Helsingör mit dem Kloster und der Festung Kronborg. Die Reise ist zur grofsen Zufriedenheit der Beteiligten ausgefallen. Die Leiterinnen hoffen darum auch bestimmt, dafs ihr andere folgen werden.*) Das Verdienst, der Schulreiseidee in Dänemark Eingang verschafft zu haben, gebührt der Lehrerin Kristiane Iversen in Kopenhagen. Sie hat eine Schulreise des Jenaer Seminars und eine von mir geleitete Schulreise von Blankenhein i. Thür. aus im Jahre 1898 mitgemacht, über Schulreisen dann im Jahre 1899 bei der 5. Allgemeinen Lehrerversammlung in Kopenhagen einen Vortrag gehalten und die Frage auch in der Fachpresse erörtert.**) Für die Schulreise an höheren Schulen tritt besonders lebhaft ein Hartwig Möller, Lehrer an einer privaten Latein- und Realschule in Kopenhagen. Letztere unternimmt alljährlich Schulreisen, die weitesten bis nach Italien (S. die Aufsätze von Möller in der Zeitschrift »Vor Ungdom« und in »Det paedagogiske selskabs aarsberetning 1905/06«, Kopenhagen 1906.) Ähnliche Reisen unternimmt auch Dr. Starcke, Vorsteher einer anderen Privatschule in Kopenhagen. — Das jährliche Ausschwärmen der grofsstädtischen Schuljugend zu Beginn der Sommerferien auf das Land, wohin sie von den Landleuten zu Gaste geladen sind, um sich zu erholen, und die andere ebenso schöne Sitte, dafs Kinderfreunde in der Grofsstadt die Landjugend, meist aus Seeland, nach Kopenhagen einladen, um ihnen bei freier Wohnung und Beköstigung die Sehenswürdigkeiten der Residenz zu zeigen, werden in Dänemark schon seit Jahrzehnten geübt, haben aber mit der pädagogischen Schulreise nur eine entfernte Ähnlichkeit. Mehr ist das vielleicht der Fall mit den von Fräulein Iversen in dem genannten Artikel mitgeteilten Wanderungen, die Schuldirektor Hauch und die Lehrerin Lang, ersterer schon in den 80er Jahren, in Dänemark veranstaltet haben.

In England verfolgt das ähnliche Ziel C. J. Dodd, Vorsteherin der Cherwell Hall in Oxford. Sie hat auch in den Jahren 1895—1896 Schulreisen in Thüringen teils mitgemacht, teils studiert, um dann die Idee in England in Wort und Schrift zu ver-

*) Causeret, Promenades, voyages et colonies scolaires, Revue Pédagogique, 1898.

*) A. Juul. En Skolerejse. In »Bog og Naal«, 1900, VII. Jahrg., Januar-Nummer.

**) S. die Dezember-Nummer von »Bog og Naal«, 1899.

...n.*) Im Jahre 1902 hat sie von ...chester aus mit einer Klasse der ...nar-Übungsschule, etwa 8—12 jährigen ...chen, 2 Knaben und 20 zukünftigen ...erinnen eine dreitägige Reise nach ...yshire unternommen, die erste Schul... in England nach Jenenser Muster. ...Leiterin wich von diesem insofern ab, ...sie ein Standquartier wählte, von wo ...die schöne Gegend von Derbyshire ... verschiedenen Seiten hin durchstreift ...le. Das Ergebnis war ein sehr zu...enstellendes.**)

...Finnland s. Rufsland.

...n Frankreich nehmen die Schulreisen ...jüngster Zeit eine eigenartige Entwick... Schon seit längerer Zeit wurden sie ... in der Weise als Erziehungsmittel ge...habt, dafs sie als Lohn für gute ...ungen und gutes Betragen einer An... von Schülern höherer und niederer ...len gewährt werden. So entsandte ... »Ligue girondine de l'éducation ...ique« in den letzten Jahren mehrere ...avanes scolaire« in die Auvergne und ...baskischen Länder. Die Stadt Grenoble ...t alljährlich den besten Schülern der ...ren und niederen Schulen Reisen an ... mittelländische Meer, in die Alpen, ... benachbarten Städten. Ähnlich be...te seit etwa 15 Jahren die Stadt ...ms die Schüler der Stadt und des ...kes, welche die Volksschule mit sehr ...m Erfolge besucht haben, mit einer ...tägigen Reise. Doch konnte die Be...ung eine nur sehr geringe sein, da ...Mittel fehlten, und die Kinder vom ...le waren so gut wie ausgeschlossen. ...em Zustande suchte ein Schulinspektor ...Rheims, André, abzuhelfen, gründete ...n Verein zur Pflege der Schulreisen, ...her bedeutende Geldmittel aufgebracht ...und veröffentlichte ein darauf bezüg...s Werk.***) Besonders merkwürdig ist ...Auswahl der Schüler für die Reisen. ...diesen dürfen teilnehmen 1. Schüler, die ein sehr gutes Bürgerschulzeugnis erhalten haben, 2. diejenigen würdigen 12- bis 14 jährigen Volksschüler, welche durch freie Wahl ihrer Mitschüler zu dieser Auszeichnung bestimmt werden. Erstere bilden die »caravane d'honneur« und dürfen 3—5 Tage reisen, letztere machen als »caravanes cantonales« eine ein- bis zweitägige Reise. Im Jahre 1897 haben allein im 2. Bezirk von Rheims 250 Kinder der Volksschulen in fünf Abteilungen an diesen Reisen teilgenommen, geleitet von je 3 Personen. Von einer Vorbereitung zu den Reisen erfahren wir nichts. Unterwegs wird das Merkwürdigste besehen, kurz notiert, Photographien gesammelt usw. Nach der Reise werden unter Aufsicht eines Lehrers oder eines Mitgliedes des Vereins von den Knaben Reiseberichte verfafst. Diese werden von einer besonderen Kommission geprüft, gewertet und — der Bibliothek einverleibt. Von einer Verarbeitung im Unterrichte ist nicht die Rede. Interessant an dieser Bewegung ist auch, dafs André zu seinen Vorschlägen angeregt worden ist durch eine Abhandlung über den Wert jährlicher Schulreisen, welche vor etwa hundert Jahren ein Deputierter des Nationalkonventes*) dem Komitee des öffentlichen Unterrichts vorgelegt hat, und durch den Bericht einer Schulreise, welche die Bezirksschule des Dep. Eure im VIII. Jahre der Republik ausgeführt hat.**)

In Holland ist das Interesse für die Schulwanderungen ein äufserst lebhaftes, wie das aus dem reichhaltigen Literaturverzeichnis in der schon genannten, von Dr. Beyer gemachten statistischen Zusammenstellung hervorgeht. Die zahlreichen Berichte aus dem »Schoolblad« schildern indes alle nur eintägige Schulausflüge, unternommen allerdings mit der bestimmten Absicht, dem Unterrichte zu dienen. Für die mehrtägige Schulreise tritt in den letzten Jahren ganz besonders lebhaft Prof. Dr. J. H. Gunning in Amsterdam ein. Er hat mit dem Stoyschen Institut in Jena im Jahre 1899 eine Schulreise nach Tirol unternommen, wobei er selbst eine »Kameradschaft« zu führen hatte. Seine

...) C. J. Dodd, The School Journey in Ger... In »Special Reports on Educational ...cts« 1896—1897, herausgegeben vom Edu...nal Departement.

...) S. Catherine Dodd, A School Journey ...erbyshire (The National Review, 1902).

...) André, Les Voyages et leur utilité dans ...cation: l'oeuvre des voyages scolaire. Reims, ...t-Braine, 1898.

*) L. Portiez, Des voyages et de leur utilité dans l'éducation.

**) S. ferner über Schulfeste und Schulspaziergänge Josts Annuaire von 1898.

Söhne machten die Reise als Zöglinge mit. Die Reisen des Reinschen Seminars sind ihm gut bekannt, ebenso die Schulreisebewegung im übrigen Deutschland. In seiner Schrift »Paedagogische Schoolreizen« (Amsterdam 1900) nennt er die letztere »die Zusammenfassung und die Krone von allen möglichen Arten von Schulwanderungen« (S. 50). Aber diese »zijn in Nederland nog zoo goed als onbekend«. Maigänge, Exkursionen zu Lehrzwecken, Turnfahrten, Ferienwanderung sind besonders an den Volksschulen ziemlich allgemein bekannt und geübt, nur eben die pädagogischen Schulreisen, die dem Schulbetrieb organisch eingefügt sind, kennt die Praxis in Holland nicht. In einer Versammlung der Lehrer an höheren Schulen im Jahre 1900 wurde die Frage lebhaft erörtert. Dort wurden u. a. auch Mitteilungen gemacht über Schulreisen der Industrieschule zu Enschede und der Ackerbauschule zu Wageningen. Dr. H. van Capelle, der Leiter der letzteren, macht seit Jahren 2—3tägige Schulreisen mit seinen Zöglingen und hat dabei die besten Erfahrungen gemacht. Für ihn gehören die Wandertage mit der Jugend zu den augenehmsten des ganzen Jahres. In den 90er Jahren hat ferner Institutsdirektor J. Kleefstra von Hilversum aus mehrere 2—4tägige Schulwanderungen in Holland unternommen, ähnlich auch der Direktor der städtischen Handelsschule in Amsterdam nach den benachbarten Industriebezirken in Belgien, Nordfrankreich, Deutschland, England. Ersterer kam merkwürdigerweise zu der Erfahrung, dafs für die Schulreisen als Höchstzahl 3 Tage anzunehmen seien. Nach den Bemühungen des Herrn Dr. Gunning ist eine baldige Einführung der Schulreise in Holland nicht ausgeschlossen.

Aus Italien liegt mir nur von der deutschen Schule in Scafati bei Neapel eine Mitteilung über dort veranstaltete Schulausflüge vor.

In Österreich-Ungarn sind die Schulreisen in Theorie und Praxis nicht unbekannt. Von Bielitz (Schlesien) aus unternahm früher das von Prof. Stoy gegründete Seminar Schulreisen mit den Übungsschülern. In neuester Zeit soll mit dem vorletzten Jahrgang der Zöglinge selbst alljährlich eine Schulreise nach Wien unternommen werden, um in ihre Seele die Schulreise »gleichsam als ein grofses Ereignis fallen zu lassen«. Der Direktor denkt dabei an die oben erwähnten Unternehmungen des Schillerbundes. »Was für die Deutschen des Reiches Weimar ist, ist für uns Wien.« Im Jahre 1907 fand die erste Reise nach Wien statt (s. den 7. Bericht der evangelischen Lehrerbildungsanstalt zu Bielitz von 1907). In einem schlesischen Gebirgsstädtchen (Ustroń) veranstaltet der Schulleiter (Michejda) mit seinen polnischen Kindern trotz mannigfacher äufserer Hindernisse seit vielen Jahren nach Jenenser Muster gut vorbereitete mehrtägige Schulreisen; die letzte dreitägige Reise mit 52 Schülern fand im Jahre 1906 statt. Es ist das um so anerkennenswerter, als es sich dabei zum grofsen Teil um Kinder sehr einfacher Gebirgsbauern handelt. Während an den ersten Reisen nur Knaben teilnahmen, beteiligten sich an den letzten drei Schulreisen Knaben und Mädchen zu gleichen Teilen und mit gleichem Erfolg. Während im Anfang für diese Schulfahrten keine Reiseerleichterungen bestanden, sind sie jetzt gesetzlich geregelt wie in Deutschland. — Ähnliches ist mir von Königsfeld (bei Brünn) bekannt, von wo aus in den 90er Jahren mit Bürgerschülern sechs- bis siebentägige Schülerreisen durch ganz Mähren, selbst bis Prag hin ausgeführt worden sind. Ferienreisen mit Schülern höherer Lehranstalten Österreichs hat besonders Prof. Dr. Joh. Gallina veranstaltet. An ihnen durften sich auch Hochschüler beteiligen. In den Jahren 1888—1903 hat er im ganzen 36 solcher »Ferialreisen mit Studenten« unternommen. Sammelplatz war Wien. Die Aufforderung zur Teilnahme erfolgte durch die Tageblätter. Sie erstreckten sich hauptsächlich auf Österreich und Deutschland, reichten aber auch bis in die Schweiz und nach Italien. Besonders bevorzugt wurden die Alpen. Näheres s. in Loos, Encyklop. Handbuch der Erziehungskunde (Wien 1907), Artikel »Schülerausflüge — Exkursionen — Reisen«. — Von Budapest aus unternahm ein Schüler Reins (Dr. von Demeczky) 1895 eine viertägige Reise von 33 Gymnasiasten, welche über die gewonnenen Eindrücke nach fachlichen Gruppen Berichte niederschrieben, die in dem Schulprogramm

entlicht wurden. Zwei andere Gym-
ehrer hatten schon vorher eine
erreise nach Triest unternommen. —
Sarajevo (Bosnien) führte ein anderer
er des Reinschen Universitätsseminars
urić) seine Zöglinge, 16 Seminaristen,
hre 1893 nach Dalmatien bis Ragusa.
nschluſs an den Lehrplan des bos-
n Seminars stellte er einen drei-
en Reiseturnus (1. Jahr: Dalmatien,
r: Slavonien und Südungarn, 3. Jahr:
n-Laibach-Triest-Fiume) auf, welchen
Regierung genehmigte. In Kroatien,
gegenwärtig wirkt, arbeitet Dr. Turić
mselben Geiste weiter. — Sehr leb-
st die Schulreisebewegung in Sieben-
n, wo sie besonders unter dem
alen Gesichtspunkt gepflegt wird.
e Ziele verfolgen die ganz bedeutenden
eisen, die der Direktor des Honterus-
asiums in Kronstadt, Julius Groſs, seit
thalb Jahrzehnten regelmäſsig mit den
ienten nach klassischen Stätten unter-
t. Er hat bisher folgende Reisen
nommen: im Jahre 1891 eine zehn-
bis ans Schwarze Meer; 1895 eine
ehntägige nach Rom; 1896 eine
hntägige zur Millenniumsausstellung
Budapest und von da weiter über
-Venedig bis Verona; 1897 eine drei-
vanzigtägige nach Rom, Neapel und
eji; 1898 eine Reise über Konstan-
l nach Athen, die auch 23 Tage
e; 1899 die dritte Schulreise nach
vom 30. Juni bis 19. Juli; 1900 zum
mal über Wien nach Deutschland
ie klassischen Stätten Thüringens,
k über Breslau und die Hohe Tátra
Juli bis 8. August); 1901 dieselbe
wie im Jahre 1897 (Italien); 1902
einundzwanzigtägige über Fiume nach
n (Messina, Ersteigung des Ätna,
us, Palermo) und zurück über Neapel
Rom, 1903 eine achtundzwanzigtägige
Konstantinopel und Jaffa nach Jeru-
mit seiner Umgebung (Jericho,
n, Totes Meer, Bethlehem) und von
über Port Saïd, Kairo (Pyramiden),
ndrien und Triest zurück (vom 2. bis
li); 1904 die zweite Schulreise nach
henland, besonders nach Athen, Delphi,
pia, zurück über Patras, Korfu, Fiume;
vom 4. bis 25. Juli wieder eine Reise
Rom und Neapel; endlich im Sommer
1906 die dritte Schulreise nach Griechenland. Es ist schwer, auf diese einzigartigen Schulreisen wegen Raummangels nicht näher eingehen zu können, die den Zweck haben, den Abiturienten »eine letzte Gabe auf den Lebensweg mitzugeben«. Nähere Auskunft geben die Programme des Honterusgymnasiums zu Kronstadt (Brassó) aus den Jahren 1895, 1897, 1899, 1900, 1901. 1904, 1905, 1906 und 1907. Sie enthalten für derartige Reisen höchst wertvolle Beiträge meist aus der Feder des Direktors. Wer solche Reisen zu unternehmen beabsichtigt, kann kein besseres Mittel zur Vorbereitung finden als diese klassischen Berichte über Schulreisen nach den klassischen und historischen Stätten Italiens, Griechenlands, Deutschlands, Kleinasiens und Ägyptens. Angeregt durch das Beispiel des Honterusgymnasiums haben auch die Gymnasien zu Hermannstadt, Mediasch und Bistritz, das griechisch-orientalische Gymnasium zu Kronstadt, das Prinz Heinrich-Gymnasium zu Berlin solche Romreisen unternommen. Letztere Reise hat zwar wegen ihrer weiten Ausdehnung auch abfällige Beurteilungen erfahren (s. Weber, Über Schülerreisen usw. in den Neuen Jahrbüchern, 6. Jahrg., 1903, und Heyer, Unterrichtsreisen usw., Progr. Nr. 341 des Reformgymnasiums zu Kiel, 1905), aber die Kronstädter Reisen sind in ihrer Art so bedeutungsvoll, daſs sie einen dauernden Wert in der Geschichte der Schulreise behalten werden.

Ruſsland. Aus den deutschen Ostseeprovinzen liegt ein Bericht vor (Riga 1892), welcher darauf schlieſsen läſst, daſs an den dortigen deutschen Anstalten Schulwanderungen bekannt sind und auch ausgeführt werden. — In Finnland ist Dr. Nuupala, der 1896 eine Schulreise des Jenenser Universitätsseminars mitgemacht hat, bemüht, diese Art der Schulreisen einzuführen. — Groſs angelegte Schulreisen werden in Südruſsland, besonders in Armenien veranstaltet. Hier ist schon in den vierziger Jahren der erste Versuch von Eriwan aus gemacht worden. In den achtziger Jahren wurde eine andere Reise mit den Schülern der Akademie von Etschmiadzin (unweit Eriwan) unternommen. Aber eigentliche pädagogische Reisen hat auch hier ein Schüler Reins, der Seminar-

lehrer J. Harutunjanz in Tiflis, eingeführt. Im Jahre 1891 machte er mit 16 Schülern im Alter von 15—20 Jahren eine Reise nach dem historisch wichtigen »Lori«, die mehr als zwei Monate gedauert hat. Das Unternehmen ist von der Behörde und der Presse sehr anerkennend aufgenommen worden. Die nächste Reise (Sommer 1892) dauerte drei Monate lang. Die Dauer läſst sich nur aus den schwierigen Verkehrsverhältnissen und der groſsen Gastfreundschaft der Bewohner erklären. »In allen Dörfern wurden ohne Ausnahme Schafe geschlachtet auf Kosten der Gemeinde oder einzelner Personen zur Ehre der Reisenden« (s. Beyer a. a. O.). Im Jahre 1898 wurde von 50 Schülern des Gymnasiums zu Jekaterinoslaw eine Reise nach dem Elbrus unternommen (s. Lehrerzeitung für Thüringen 1898 No. 33), welche auf fünfzig Tage berechnet war. Im Jahre 1899 bereisten 19 junge Kirgisen und Sarten aus Turkestan, Zöglinge höherer Schulen, auf Initiative des Generalgouverneurs von Turkestan Ruſsland »dessen Untertanen sie ja sind, aber von dem sie, gleich ihren Vätern, nur eine sehr unklare Vorstellung haben«. Das Ministerium für Volksaufklärung nahm die Reisenden unter seinen besonderen Schutz. Sie besuchten Moskau, Petersburg, Nischni-Nowgorod und kehrten an der Wolga entlang in ihre Heimat zurück.

In Schweden interessiert sich schon seit den achtziger Jahren Lilly Engström für Schulwanderungen; aus ihrer Feder stammen auch mehrere Berichte (1888 bis 1890). In neuester Zeit wirkt Bager-Sjörgen, angeregt durch die Schulreisen des Jenenser Seminars, deren eine (1894) er selbst mitgemacht hat, für Einführung pädagogischer Schulwanderungen. Auf Grund jener Schulreise entwirft er »ein Bild neuzeitlicher deutscher Erziehungskunst schwedischen Schulen zum Vorbilde«. Wie dieses gewirkt hat, entzieht sich meiner Kenntnis.

In der Schweiz sind die Schulreisen — nach dem oben genannten Artikel der »Revue Pédagogique« — in allen Schularten vertreten. Alljährlich werden die Schüler 1—3 Tage lang hinausgeführt in Gegenden, welche an Naturschönheiten, geschichtlichen Erinnerungen usw. reich sind.

Über Serbien endlich gibt ein Schüler Stoys, Dr. Petrovitsch, Auskunft in »Die Schulreisen in Serbien« in der »Zeitschrift für Schulgesundheitspflege«, 1890. —

Trotz dieser scheinbar weitgehenden Schulreisebewegung, besonders in Deutschland, bleibt noch viel zu tun übrig, bevor die Reisen auch zu wirklichen pädagogischen Schulreisen ausgestaltet und der Mehrheit der die Schule besuchenden Jugend zugänglich gemacht sind. Da muſs die Schule noch mehr für die Frage interessiert werden, es müssen noch reichere Geldquellen erschlossen, Reisestipendien für bedürftige Schüler geschaffen, Schulreisevereinigungen gegründet, die Schülerherbergen besser ausgenutzt, die Reiseberichte der Zentralstelle regelmäſsig zugänglich gemacht, die Reisegebiete gründlicher durchforscht und die Ergebnisse, wie sie sich schon in zahlreichen Reiseberichten, besonders in Schulprogrammen, vorfinden, vielleicht in Form eines »Schulreise-Baedekers« zusammengefaſst werden und so fort, also Aufgaben genug, die noch der Lösung harren. —

E. Anhang: Hauptbestimmungen über Fahrpreis-Ermäßigungen. Einheitliche, für alle deutschen Eisenbahnen gültige Bestimmungen über Fahrpreis-Ermäſsigungen enthält der neueste »Deutsche Eisenbahn-Personen- und Gepäcktarif«, Teil I vom 1. Mai 1907 in § 11 Zusatz IV, folgende:

»1. In Eil- und Personenzügen werden zum halben Preise befördert:

A. Studierende akademischer Anstalten, auch der Bergschulen, Kunstschulen und Kunstgewerbeschulen sowie Schüler von Fachschulen (Baugewerkschulen, Maschinenbauschulen, Textilschulen, staatlichen oder staatlich unterstützten Handwerker- und ähnlichen Schulen) und die begleitenden Lehrer zu gemeinschaftlichen, unter Leitung von Lehrern zu wissenschaftlichen und belehrenden Zwecken unternommenen Ausflügen in der II. oder III. Klasse;

B. Schüler öffentlicher oder staatlich konzessionierter und beaufsichtigter Privatschulen, auch der Fortbildungsschulen, Seminarien, Präparandenanstalten und Unterrichtsanstalten für Blinde und Taubstumme, und die begleitenden Lehrer und Schulinspektoren zu gemeinschaftlichen, unter Aufsicht der Lehrer unternommenen Ausflügen in der III. Klasse;

C. Kinder, die in Ferienkolonien entsendet werden, und die zur Aufsicht beigegebenen Begleiter, sowohl für die Reise nach der Ferienkolonie und zurück, als auch für Ausflüge während des Aufenthalts daselbst, in der III. Klasse, sofern die Kosten der Entsendung in die Ferienkolonie ganz oder teilweise von Vereinen oder Behörden getragen werden,

und zwar in den Fällen zu A und B bei einer Teilnehmerzahl von mindestens 10 Personen, wobei im Falle zu A sämtliche Teilnehmer dieselbe Klasse zu benutzen haben, im Falle zu C ohne Beschränkung auf eine Mindestzahl.

2. Ausnahmsweise kann auch die Benutzung von Schnellzügen zugelassen werden. Wird sie zugelassen, so wird für jeden Teilnehmer der tarifmäſsige Schnellzugzuschlag berechnet.

3. In den Fällen zu Ziffer 1 B und 1 C wird die Vergünstigung zu Fahrten an Sonn- und Festtagen in der Regel nicht gewährt.

4. Zwei Schüler der Klassen, die im allgemeinen von Kindern im Alter unter 10 Jahren besucht werden, werden für eine Person gerechnet. Als solche Klassen sind anzusehen: Die Vorschulklassen und die unterste ordentliche Klasse der Gymnasien, Realschulen, Lateinschulen und höheren Bürger- und Mädchenschulen sowie die untere Hälfte der Klassen einer Volksschule. Bei ungerader Klassenzahl gilt die gröſsere Zahl als untere Hälfte. Für ein einzelnes Kind wird der halbe Fahrpreis ohne weitere Ermäſsigung berechnet.

5. Die Ermäſsigung ist bei der Reiseantrittsstation (auch bei der für die Rückfahrt, sofern nicht ein Beförderungsschein für Hin- und Rückfahrt — zu vergleichen Ziffer 6 — ausgestellt wird) schriftlich zu beantragen unter Angabe des Reisezwecks, des Tags der Reise, des Reiseziels, der zu benutzenden Züge, der Wagenklasse sowie der Zahl der Teilnehmer, und zwar im Falle der Ziffer 1 A von dem leitenden Lehrer, im Falle der Ziffer 1 B von dem Schulvorstand, im Falle der Ziffer 1 C von der Behörde oder dem Verein, der die Entsendung vornimmt.

Im Falle der Ziffer 1 C muſs der Antrag auſserdem die Erklärung enthalten, daſs die Kosten für die Entsendung der Kinder ganz oder zum Teil von der Behörde oder von dem Verein getragen werden. Für die Rückreise eines Begleiters vom Erholungsort der Kinder nach der Abgangsstation sowie für die Hinreise von der Abgangsstation zur Abholung der Kinder ist ein besonderer Antrag einzureichen, falls der Begleiter diese Reisen allein ausführt.

Die Anmeldung soll spätestens am Tage vor dem Ausfluge erfolgen; sie wird aber noch bis eine Stunde vor Abgang des zu benutzenden Zuges berücksichtigt, wenn nicht etwa die Zahl der Teilnehmer die Anforderung besonderer Wagen oder verstärkter Zugkraft erheischt.

6. Die Abfertigung erfolgt mit Beförderungsschein, der auf Grund des Antragschreibens für einfache oder für Hin- und Rückfahrt ausgestellt und bei Beendigung der Fahrt abgenommen wird.

7. Alleinreisende Begleiter von Ferienkolonisten (1 C) erhalten Fahrkarten. Als Ausweis dient ihnen das Antragschreiben der Behörde oder des Vereins, der sie entsendet.

Das Antragschreiben wird von der Fahrkartenausgabe beim Antritt der Reise abgestempelt und dem Inhaber zurückgegeben, der es dem Fahrpersonal auf Verlangen vorzuzeigen hat. Bei Beendigung der Fahrt ist es mit der Fahrkarte abzugeben.«

Antragformulare zur Erlangung der Fahrpreisermäſsigung gemäſs vorstehender Bestimmungen sind auf den Bahnstationen zu erhalten. Es müssen also nicht mehr besondere Anträge geschrieben werden. Die Bestimmungen sind genau zu beachten. Es ist vorgekommen, daſs ungenaue oder falsche Angaben, ohne Rücksicht darauf, ob sie wissentlich oder unwissentlich geschehen sind, empfindlich gestraft worden sind.*) —

Literatur: Salzmann, Reisen der Salzmannschen Zöglinge. I. Bd. Leipzig, Crusius 1784; II. und III. Bd. 1785 von Andre, IV. und V. Bd. 1787 von Guts Muths. VI. Bd. 1793

*) Will man ganz sicher sein, ob auſser vorstehenden für alle deutschen Bahnen, auch die Privatbahnen, geltenden Bestimmungen noch weitere Ausführungen oder Ergänzungen bestehen, dann erbitte man sich von den betreffenden Bahnverwaltungen den »Personen- und Gepäcktarif, Teil II«.

wieder von Salzmann selbst. — C. Andre, Kleine Wanderungen, auch gröfsere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfenthal. Leipzig 1788. — L. Voigt, Reise der Zöglinge des Lübeckischen Erziehungsinstituts. Gotha 1788. — Salzmann, Reisen der Zöglinge zu Schnepfenthal. Verlag der Buchhandlung der Anstalt. I. Bd. 1799; II. Bd. von J. W. Ausfeld, 1803. — Eine Reise nach dem Brocken im Jahre 1634. Werningerödisches Intelligenz-Blatt von 1804. — Die Bendersche Erziehungsanstalt für Knaben in Weinheim usw. Heidelberg 1832. — Das Programm dieser Anstalt von 1845 enthält: K. Bender, Über das Reisen der Knaben. — Denselben Gegenstand behandeln die Programme von 1851, 1854, 1859. — A. Kapp, Die Gymnasialpädag. im Grundrisse. Arnsberg 1841. (Das Werk ist entstanden aus einer Abhandlung über die pädag. Notwendigkeit von mit Gymnasiasten zu unternehmenden Fufswanderungen; ihnen weist K. eine hervorragende Stellung in der Gymnasialerziehung an.) — G. Credner, Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena. 1869. S. 56 ff. — Ziller, Zur Theorie pädag. Reisen. II. Jahrb. des Vereins f. w. P. 1870. — G. Compter, Unsere Turnfahrten und Schulreisen. Progr. der Realschule zu Apolda, 1872. — Th. Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. Leipzig 1877. 2. Aufl. 1885. — O. W. Beyer, Eine Schülerreise, in »Ausland«, 1883. — O. Steinbart, Gröfsere Reisen mit Schülern. Beilage zum Jahresbericht des Realgymn. zu Duisburg, 1885. — A. Bliedner, K. V. Stoy usw. Leipzig 1886, S. 250 ff. — K. Just, XIX. Jahresb. der Bürgerschule zu Altenburg, 1886. (Vergl. auch d. XXIII. Jahresb.) — In Schmids Encyklopädie die Artikel »Fufsreisen« u. »Reisen«. — Ströse u. Leonhardt, Beiträge zur Praxis der Ferienreisen usw. Jahresb. des Realgymn. zu Dessau, 1887. — O. Lomberg, Über Schulwanderungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 3. Aufl. 1907. — E. Scholz, Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule. (In Rein, Aus dem Päd. Univ.-Sem. zu Jena, III. Heft. Ebenda 1891.) — Ders., Über Schulreiseberichte. Ebenda, Heft V, 1893, ferner Heft VI, VIII u. X. — O. W. Beyer, Deutsche Ferienwanderungen. Leipzig 1894. — Ders., »Wanderungen der Schuljugend« (im V. Jahrb. für Volks- u. Jugendspiele, 1896) und »Erhebungen über Wanderungen der Schuljugend (Ebenda, VI. und weitere Jahrg.) und »Über Wanderungen der Schuljugend« (in »Die deutsche Schule« 1897, Heft 6 u. 7). — H. Stoy, Pädagogik der Schulreise. Leipzig 1898. — Ludwig Mainzer, Über Schülerausflüge. Bielefeld 1899. — H. Kanter, Beiträge zur praktischen Ausgestaltung der Ferienreisen mit Schülern. Leipzig, Teubner, 1900. — Merian-Genast, Eine Schülerfahrt auf die Wartburg. Thür. Monatsblätter. Eisenach 1902. — Sebald Schwarz, Die Schülerreisen an unseren höheren Schulen (Monatschrift f. höh. Schulen, II. Jahrg., 1903) und: Unsere Schülerreisen (Blankenese, Beilage zum Programm der Realschule, 1903). O. W. Beyer, Wandern als Mittel der Jugendliteratur (Bl. f. Volksgesundheitspflege 1904, Nr. 12 u. 13). — Fritz Heyer, Unterrichtsreisen und ihre Bedeutung für Unterricht, Bildung u. Beruf (Beilage zum Programm des Reform-Realgymn. zu Kiel, 1905; s. auch das Progr. von 1902.) — Winzer, Schulreise und Charakterbildung. (Päd. Magazin von Mann, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), Nr. 301). — Das Jahrbuch für Volks- u. Jugendspiele, herausgeg. von Schenckendorff u. Schmidt (Leipzig) bringt beachtenswerte Beiträge zu Schulwanderungen in den Jahrg. 1901, 1902, 1905, 1906 u. 1907. — Die Frage eingehend behandeln wird Nr. 4 der »Schriften des Zentralausschusses« unter dem Titel »Wanderungen« von Prof. Raydt. — Ausländische Literatur s. im Text.

Pöfsneck i. Thür. E. Scholz.

Schulsparkassen

1. Zweck. 2. Entstehungsgeschichte. 3. Der deutsche Verein für Jugendsparkassen. a) Programm. b) Leitsätze über den Betrieb der Schulsparkassen. c) Gegenwärtiger Stand in Deutschland. d) Im Auslande. e) Fortbildung der Vereinssache. 4. Die Stellung der Lehrerwelt zur Schulsparkasse. 5. Leitsätze für Errichtung von Schulsparkassen. 7. Gründe dafür. 8. Gründe dagegen. 9. Schlufsurteil.

1. Zweck der Schul- (Jugend-) Sparkasse. Die Jugend- bezw. Schulsparkasse will die häusliche Erziehung in einem wichtigen Punkte unterstützen oder ergänzen. Die uralte häusliche Sparbüchse, die zwar in vielen Familien nur mehr als Spielerei gehalten wird, hat eine segensreiche Bedeutung, die bei weitem nicht genug anerkannt ist. Die Jugend- oder Schulsparkasse will diese Einrichtung allgemeiner und wirksamer zur Geltung bringen und damit die Jugend nicht blofs zur Sparsamkeit, sondern auch zu den anderen, mit dieser zusammenhängenden Tugenden anregen, nämlich zu Fleifs, Treue im Kleinen, Mäfsigkeit, Ordnungsliebe, Genügsamkeit, Selbstbeherrschung, auch zur Wohltätigkeit; denn wer nichts hat, kann nichts geben. Dabei wird die Einrichtung für viele Familien selbst eine Wohltat sein. Namentlich wird sie zur Beschaffung der Ausrüstung zum ersten Schritt ins Leben vielen helfen, die nur der Gelegenheit zu solcher rechten Selbsthilfe bisher entbehrt haben. Dem redlichen Vorwärtsstreben wird sie ein Sporn sein, der dankbaren Jugend ein weiteres festes Band der Erinnerung und

ung an die Segensstätte ihrer Er-
ıg und Bildung.
ugenden wollen von Jugend auf geübt
nicht bloſs gelehrt sein. Aber aller-
tut auch Belehrung not, und die
e kann in den allermeisten Fällen
weit mehr leisten als das Haus.
bestärkt der Wetteifer der guten
er alsbald das Wort des Lehrers. In
ıehr öffentlichen Sparkasse bleibt das
egte Geld auch gewöhnlich lange
während es aus der häuslichen Spar-
e nur zu oft leichthin wieder ver-
ndet.
'ieviel man auch von geringem Ein-
ıen ersparen kann, — das bedenken
berechnen sich diejenigen, die am
:n Ursache dazu hätten, nur zu häufig

'öchentliche Einlagen mit den Zinsen
:n:

	in 5 Jahr.	10 Jahr.	20 Jahr.
	M	M	M
0 Pfennig ungefähr	30	60	150
0 „ „	60	120	300
0 „ „	140	300	740

'ie leicht kann so jeder eine schöne
ıe zusammenbringen!
'ie töricht sind also viele junge —
:ider auch noch erwachsene! — Leute,
› viel Geld durchbringen, anstatt sich
ıübsches Kapital für die Zukunft zu
ı. Schon nach wenigen Jahren, wenn
ır einmal anfingen, würde es ganz
nlich sein, ihnen nutzen beim Er-
n eines selbständigen Berufes, der
r Betriebskapital oder Kaution erfordert,
bei Begründung eines eigenen Haus-
:s, oder wenn Zeiten besonderer Not,
icht ausbleiben, über sie kommen.

Entstehungsgeschichte. »Zu den
sparkassen haben nachweislich Lehrer
›slar a./H. (1821) und Apolda (1833)
rste Anregung gegeben. Doch hielt
Oberlin seinen Steinthalern eine Spar-
Leih-) Kasse, ehe Berlin und Paris
solche hatten. Die Schulsparkassen,
n den 40er Jahren im Gothaischen
nden, verwalteten auch Geistliche mit,
denn das herzogl. Gothaische Kon-
ium 1854 Geistliche und Lehrer zu
:inrichtung solcher Kassen öffentlich
rderte. In Gotha selbst richtete Frau
Kirchenrat Julie Hey, eine nahe Verwandte des beliebten Fabeldichters Superintendent Hey, den Kindern der Freischule im Jahre 1848 eine solche Sparkasse ein.

Seit 1848 begannen in Berlin, weiter in Stettin, Erlangen, Dortmund die gottesdienstlichen Sonntagsschulen damit, und schon 1850 richteten deren geistliche Leiter den Kindern kleine Sparkassen ein, um Bibeln, Gesangbücher und Sachen zur Konfirmation daraus zu beschaffen.

Für die weitere Ausbreitung der Schul- und Jugendsparkassen hat Pastor Senckel, der zuerst 1867 eine solche Kasse begründete, seit 1876, namentlich aber seit 1880 unter Beihilfe des ihm in Glogau zur Seite getretenen Deutschen Vereins, mancherlei getan. Lediglich im Kampf gegen die in seiner früheren Gemeinde furchtbar herrschende Trunksucht griff er zu diesem Mittel, nachdem die Leute zu einem Enthaltsamkeits- oder auch nur Mäſsigkeitsverein nicht zu bewegen gewesen waren. In den Fliegenden Blättern des Rauhen Hauses fand er Berichte von Geistlichen, die das Mittel, vorläufig wenigstens, mit Erfolg probiert hatten. Auch er wollte, wie sie, für die erwachsene Jugend etwas tun, die Schulsparkasse sollte nur als Anhang und zur Vorbereitung helfen. Es kam anders; die Jünglinge und Jungfrauen blieben aus, die Kinder kamen und blieben.

Zu den deutschen Pfennigsparkassen hat besonders Pfarrer L. Göhrs im Groſsherz. Hessen angeregt, für die Raiffeisenschen Darlehnskassen hat Pfarrer Wuttig in Frankenheim (Groſsherz. Sachsen-Weimar) gearbeitet.

In der Schweiz empfahl Pfarrer Spyri, der Statistiker der allgemeinen schweizerischen Sparkassen, zuerst auch die Schulsparkassen 1851; sodann schrieb Pfarrer Grob, der Redakteur der schweizerischen »Zeitschrift für Gemeinnützigkeit« (Zürich), im Jahre 1876 über und für sie, und Pfarrer Straſser in Grindelwald, Bern, gab einen mit Beifall aufgenommenen Schul-Synodal-Vortrag über diese Sache heraus.

Im sonstigen Ausland sind die Agitatoren für die Schulsparkasse entweder Schulmänner, namentlich hochgestellte, oder Nationalökonomen, Staats-, Kommunal- und Sparkassen-Beamte.

Mit dem Hervorheben der evangelischen

Geistlichen als Bahnbrechern auf dem Spargebiet soll übrigens keineswegs behauptet werden, dafs inzwischen die römisch-katholischen Länder und Völker, soweit dieselben uns sonst in der Kultur ebenbürtig sind, im Sparen zurückgeblieben wären. Hinsichtlich der Schulsparkassen ist sogar das Gegenteil der Fall; ein derartiges mehr äufserliches Erziehungsmittel ist dem römischen Wesen genehmer als dem evangelischen; in Frankreich, Belgien, Italien wird diese Sache von den Lehrern wie von den Behörden weit mehr geschätzt und betrieben als in Deutschland. In eigentlich kirchlichen Vermächtnissen, Stiftungen, Geschenken beschämt die römische Kirche die evangelische in Deutschland bekanntlich alljährlich. Mag es sein, dafs die Evangelischen vielleicht für andere Zwecke eher offene Hände und Herzen haben; jedenfalls ist auch dies ein Grund mehr, die Schulsparkasse, wo sie besteht, in der gedachten, wohltätigen Richtung wirken zu lassen.« (Senckel.)

3. Der Verein für Jugend-Sparkassen in Deutschland. a) Programm des Vereins für Jugend-Sparkassen in Deutschland. Veranlassung, Zweck und Grundsätze des Vereins.

»I. In Erwägung, dafs in Frankreich, Belgien, der Schweiz, Italien, Dänemark, England und Österreich-Ungarn die Einrichtung von Schul- bezw. Jugendsparkassen sich zum Teil in grofsartigem Mafsstabe und zum Segen der beteiligten Volksklassen ausgebreitet und bewährt hat, in Deutschland dagegen dieses Institut, wiewohl auch hier vom Volke fast überall mit Dank und Wohlwollen aufgenommen, nur langsam vorwärts dringt; in Erwägung besonders, dafs die Erleichterung der Spargelegenheit bei den grofsen öffentlichen Sparkassen eine lebhaftere Beteiligung an denselben naturgemäfs nur in den Kreisen der Erwachsenen herbeiführt; dafs demgemäfs der innere Antrieb zu haushälterischer Sparsamkeit der ernstlicheren Weckung, Anregung und Anleitung gerade bei der Jugend bedarf und in der Schule die beste Gelegenheit, in diesem Sinne auf das Volk zu wirken, gegeben ist; — bildet sich, um den allgemeinen volkserziehlichen, wie den volkswirtschaftlichen Interessen und Aufgaben förderlich zu werden, ein Verein zur Beförderung der Jugendsparkassen in Deutschland. In der Jugend liegt die Zukunft des Volkes!

II. Hinsichtlich des volkserziehlichen Gesichtspunktes gilt es: der vielfach mangelhaften häuslichen Erziehung eine zweckmäfsige, pädagogische Ergänzung zu widmen und so namentlich dem unsinnigen Luxusleben, der Verschwendung auch in mittleren und niederen Volksklassen, der Spiel- und Trunksucht, dem »Leben aus der Hand in den Mund«, dem leichtsinnigen Schuldenmachen entgegen zu wirken. Die noch viel zu wenig gepflegte Tugend der Sparsamkeit (mit den ihr verwandten: Selbstbeherrschung, Ordnungsliebe, Fleifs, Genügsamkeit, Treue im kleinen) soll dem Volke womöglich von Jugend auf eingeprägt und ihm damit der Antrieb zur rechten sittlichen Selbsthilfe gegeben werden.

III. In volkswirtschaftlicher Beziehung soll der Wohlstand, der nur bei allgemeiner Sparsamkeit der erwähnten Volksklassen fest begründet ist, gefördert, bezw. erhalten, der fortschreitenden Verarmung somit gesteuert werden. Die Fürsorge für die Ärmeren tritt dabei in den Vordergrund; daher Verbindung der Jugendsparkassen mit Wohltätigkeits-Einrichtungen empfohlen wird. Vorsicht im Geldverbrauch, Geldanlage, Geldverkehr; Sinn und Liebe für rechtmäfsiges Eigentum, Wohltätigkeit, Interesse für gemeinnützige Bestrebungen, Wertschätzung öffentlicher Wohlfahrtseinrichtungen, überhaupt Gemeinsinn, soll dadurch gepflegt werden. Denn dieser allein vermag den Inhalt noch so guter Gesetze wirksam zu machen.

IV. Wenn bei den einzelnen Jugendsparkassen vielfach der Zweck: die Ausstattung zur Konfirmation, oder das Nötige zum Eintritt in Lehre usw. zu haben, als Ziel gesetzt ist, so soll doch die Erweiterung der Sparbestrebungen für das Alter der heranwachsenden Jugend mindestens bis zum 17. Lebensjahre im Auge behalten und auf jede geeignete Weise gefördert werden.

V. Die Verbindung der Jugendsparkassen mit den öffentlichen Sparkassen empfiehlt sich als das Nächstliegende und Sichere.

Die Verbindung der Jugendsparkassen mit privaten Kreditinstituten, so segensreich

und wünschenswert dieselbe an vielen Orten sein mag, kann nicht ganz allgemein empfohlen werden; über die Zweckmäfsigkeit derselben ist in jedem einzelnen Falle nach der Lage der Verhältnisse zu entscheiden.

VI. Der Verein bietet sich dem Volke dar als ein Helfer zur sozialen Wohlfahrt in sittlicher wie in wirtschaftlicher Beziehung. Er eröffnet ein neues Feld gemeinnütziger Wirksamkeit, auf dem sich alle, die dem genannten grofsen Ziele zustreben, unbefangen, — ungehindert durch Parteirücksichten, seien dieselben politischer, kirchlicher oder pädagogischer Natur, einander die Hände reichen können.«

Auf Grund vorstehenden Programms konstituierte sich am 3. Juni 1880 in Glogau der Verein und nahm ein umfängliches aus 11 Paragraphen bestehendes Statut an, das wie alle auf die Jugend- und Schulsparkassen bezüglichen Schriften und Geschäftsformulare durch Pfarrer Senckel bezogen werden kann. S. Literatur.

b) Leitsätze über den rationellen Betrieb der Schulsparkassen. (Nach Beschlufs der II. Generalversammlung des Vereins, Berlin 12. Oktober 1887.)

»1. Die Schulsparkassen können, wo sie aus allgemeinen wirtschaftlichen oder erziehlichen Motiven eingerichtet werden, bei rationellem Betriebe die Erziehungs- wie die Unterrichtszwecke der Volksschule fördern. — Zum rationellen Betriebe der Schulsparkasse gehört:

a) dafs statutarische Bestimmungen (Satzungen) über die Einrichtung bei den Schulakten sich befinden; dafs, wo ein besonderer Vorstand der Schulsparkasse besteht, der Lehrer zu demselben gehört;

b) dafs der Lehrer selbst mittels geschäftsmäfsig gestalteter Kassenbücher, welche auch Übersicht über den Erfolg der Einrichtung gewähren, der Sammler der Spareinlagen ist;

c) dafs der Lehrer aber nicht blofs Geld sammelt, sondern über den Zweck der Einrichtung die Schulkinder auch amtlich belehrt und überwacht. — Ob auch zu wohltätigen Beisteuern von den Ersparnissen (z. B. von den Zinsen) Anregung zu geben sei, ist mindestens einmal innerhalb einer Reihe von acht Schuljahren in Gemeinschaft mit dem Vorstand zu erwägen und zu beschliefsen;

d) dafs er bezügliche Unordnungen, die zu seiner Kenntnis kommen, ernst rügt. Die genaue Kontrolle der Einlagen mufs den Eltern statutarisch vorbehalten sein. Kinder, die erwiesenermafsen unrechtmäfsig erworbenes Geld bringen, können von der Schulsparkasse ganz oder auf kurze Zeit ausgeschlossen werden;

e) die Gesamteinlage eines Kindes darf, namentlich sofern die Einrichtung lediglich im Rahmen der Schulverwaltung*) bleibt, den Kostenbetrag der Ausstattung für den ersten Schritt ins Leben nicht überschreiten.

2. Für Weitersparer (Schulentlassene) Sammler-Geschäfte zu übernehmen, kann kein Lehrer angehalten werden.

3. Die eigentliche Rendantur einer Sparkasse kann in der Regel keinem Lehrer ohne ein angemessenes nebenamtliches Gehalt, dem eine zu erlegende Kaution entsprechen würde, übertragen werden.

4. An der Garantieübernahme für die Spareinlagen der Kinder hat sich kein Lehrer zu beteiligen. Dagegen haftet jeder Lehrer als Sammler für die ihm anvertrauten Einlagen bis zu deren Abführung an den Rendanten bezw. an die Hinterlegungs- oder Hauptsparkasse.

5. Sind in dem Gebiete einer Schule Kinder- oder Jugendsparkassen oder auch Pfennigsparkassen mit für Kinder eingerichtet, jedoch ohne Zusammenhang mit der Schule, so soll in der Schule die bei Schulsparkassen erforderliche Belehrung auch erteilt werden; insbesondere mufs das geschehen, sofern Lehrer der betreffenden Schule an den gedachten Sparkassen geschäftlichen Verkehr mit den Kindern ihrer Schule pflegen.«

b) Gegenwärtiger Stand in Deutschland. Der deutsche Verein für Jugendsparkassen ist am 2. Juni 1880 in Glogau gegründet worden und hat bereits 16 ausführliche Berichte herausgegeben. Da der Verein keineswegs ein Zusammenschlufs sämtlicher in Deutschland vor-

*) Wenn also, wie z. B. in Karlsruhe i. B., in Fiddichow u. a. a. O. die städtische Sparkasse bezw. die Kämmereikasse unmittelbar an der Verwaltung mit beteiligt ist, so erlangt die Kasse eine allgemeinere Bedeutung. Die Schranke kann dann so eng nicht mehr gezogen werden; dem Lehrer wird ein gut Teil der Verantwortlichkeit und Arbeit abgenommen.

Übersichts-

Aus der

In den Spalten 13—15 bedeuten: J. = Jugend-, K. = Konfirmanden-,

1. Lauf. Nummer	2. Gebiet	3. Anzahl der Orte mit Berichten	4. darunter Städte	5. Anzahl der Orte ohne Berichte	6. darunter Städte	7. Zusammen Orte	8. Zusammen Städte	9. in den Orten mit Berichten Sparer	10. in den Orten mit Berichten Einlagen M	11. in den Orten mit Berichten Rückzahlungen M
1	Anhalt	23	7	53	7	76	14	6 172	76 080	40 711
2	Baden	14	3	44	4	58	7	7 442	42 873	28 115
3	Bayern	4	2	99	8	103	10	1 483	16 022	11 396
4	Braunschweig	91	11	34	1	125	12	27 390	431 964	330 798
5	Bremen	1	1	1	1	2	2	5 746	94 675	71 499
6	Elsaſs-Lothringen	3	2	4	2	7	4	110	700	—
7	Hamburg	1	—	1	1	2	1	606	38 364	34 283
8	Hessen, Groſsherzogtum	21	4	137	24	158	28	3 196	47 541	14 911
9	Lübeck	—	—	1	1	1	1	—	—	—
10	Mecklenburg-Schwerin	6	3	2	2	8	5	1 580	6 637	1 334
11	Mecklenburg-Strelitz	8	4	9	1	17	5	1 263	8 886	7 994
12	Oldenburg	2	—	5	—	7	—	625	9 411	2 463
13	a—b) Brandenburg mit Berlin	41	15	121	23	162	38	8 449	102 008	65 157
	c) Hannover	50	7	82	15	132	22	16 929	152 400	210 388
	d) Hessen-Nassau	7	3	63	5	70	8	711	18 054	13 171
	e) Ostpreuſsen	20	3	109	8	129	11	841	5 578	1 715
	f) Pommern	9	3	18	7	27	10	4 301	38 117	28 843
Preuſsen	g) Posen	90	30	217	33	307	63	6 513	69 093	8 676
	h) Rheinprovinz	2	1	21	8	23	9	1 597	22 142	14 595
	i) Sachsen	192	29	162	22	354	51	31 211	200 129	118 814
	k) Schlesien	192	14	143	9	335	23	17 994	177 753	95 432
	l) Schleswig-Holstein	5	3	34	8	39	11	4 885	46 180	37 940
	m) Westfalen	46	2	20	13	66	15	15 880	69 244	66 100
	n) Westpreuſsen	142	6	34	3	176	9	3 367	20 215	372
14	Reuſs ä. L.	—	—	3	1	3	1	—	—	—
15	Reuſs j. L.	2	1	4	1	6	2	300	12 531	9 027
16	Sachsen, Königreich	10	4	241	61	251	65	24 735	250 689	215 244
17	Sachsen-Altenburg	3	—	12	1	15	1	207	1 455	198
18	Sachsen-Coburg-Gotha	2	1	32	7	34	8	2 902	90 433	75 502
19	Sachsen-Meiningen	242	10	—	—	242	10	30 324	267 115	171 291
20	Sachsen-Weimar-Eisenach	265	15	—	—	265	15	15 071	126 288	62 628
21	Schwarzburg-Rudolstadt	1	—	2	1	3	1	119	631	331
22	Schwarzburg-Sondershausen	29	4	11	1	40	5	2 827	34 272	2 391
23	Waldeck	—	—	—	—	—	—	—	—	—
24	Württemberg	10	4	232	25	242	29	1 415	48 087	7 531
	Sa.	1534	192	1951	304	3485	496	246 191	2 525 567	1 748 850
	Sa. von Preuſsen	796	116	1024	154	1820	270	112 678	920 913	661 203

Zugang an Kassen seit der 3. Denkschrift: für Preuſsen 202, sonst in Deutschland 263,

*) Die vereinzelt vorkommenden 2 Aussteuer-, 4 Fortbildungsschul-, 80 Sonntagsschul- und hier eingerechnet.

Tabelle

3. Denkschrift

Kdr. = Kinder-, P. = Pfennig- u. S. = Schul-Sparkassen

12. waren	13. Zahl der Kassen in Orten mit Berichten						14. ohne Berichte						15. zusammen					Anzahl aller Kassen des Gebietes	Nr. des Gebietes
Guthaben M	J.	K.	Kdr.	P.	S.	Sa.*)	J.	K.	Kdr.	P.	S.	Sa.*)	J.	K.	Kdr.	P.	S.		
157 917	—	—	—	—	31	31	2	5	—	—	50	57	2	5	—	—	81	88	1
169 857	—	—	—	11	11	22	2	1	—	27	14	44	2	1	—	38	25	66	2
44 035	—	—	—	1	5	6	7	1	1	61	32	102	7	1	1	62	37	108	3
1 503 513	—	17	—	—	76	93	1	6	—	1	33	41	1	23	—	1	109	134	4
320 560	—	1	—	—	—	1	—	2	—	1	—	3	—	3	—	1	—	4	5
122 189	—	—	1	1	2	4	—	—	—	1	2	3	—	—	1	2	4	7	6
47 908	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	1	1	—	—	—	1	1	2	7
98 731	—	—	—	21	1	22	—	1	—	133	6	140	—	1	—	154	7	162	8
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	—	10	—	—	—	10	—	10	9
32 110	—	—	—	—	6	6	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	8	8	10
22 746	—	—	—	—	8	8	—	—	—	—	9	9	—	—	—	—	17	17	11
18 644	1	—	—	—	9	10	—	—	—	—	5	5	1	—	—	—	14	15	12
231 100	4	5	1	3	33	49	14	14	3	45	70	222	18	19	4	48	103	271	13a-b
293 434	1	5	—	1	46	53	2	2	—	14	63	83	3	7	—	15	109	136	c
37 205	—	—	—	6	1	7	1	1	2	36	27	67	1	1	2	42	28	74	d
7 166	—	—	—	—	20	20	—	—	—	7	172	180	—	—	—	7	192	200	e
115 598	—	2	—	—	7	9	—	1	1	5	12	19	—	3	1	5	19	28	f
29 736	—	—	—	—	211	211	—	—	—	—	232	232	—	—	—	—	443	443	g
24 234	—	1	—	—	1	2	7	3	1	9	6	26	7	4	1	9	7	28	h
488 189	5	5	2	7	205	226	2	2	3	14	145	168	7	7	5	21	350	394	i
281 765	—	—	—	3	257	260	—	—	1	37	105	146	—	—	1	40	362	406	k
17 709	—	1	2	3	—	6	—	2	—	26	16	44	—	3	2	29	16	50	l
222 321	—	—	—	—	86	86	6	1	—	16	9	33	6	1	—	16	95	119	m
6 622	—	—	—	—	156	156	—	—	—	—	36	36	—	—	—	—	192	192	n
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	—	—	—	—	4	4	14
14 000	—	1	—	—	1	2	—	—	—	—	4	4	—	1	—	—	5	6	15
1 109 320	1	3	—	1	9	14	12	56	—	40	164	272	13	59	—	41	173	286	16
2 081	—	—	—	—	3	3	1	—	—	—	11	12	1	—	—	—	14	15	17
965 766	1	—	—	1	4	8	22	1	—	21	10	55	23	1	—	22	14	63	18
793 776	—	—	—	—	245	245	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	245	245	19
375 070	—	—	—	—	173	173	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	173	173	20
2 246	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	3	3	21
5 975	—	—	—	7	23	30	—	—	—	—	11	11	—	—	—	7	34	41	22
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	23
54 438	—	—	—	2	12	14	11	2	25	114	89	243	11	2	25	116	101	257	24
7 715 963	13	41	6	69	1643	1779	90	101	37	618	1342	2276	103	142	43	687	2985	4055	
1 755 079	10	19	5	23	1023	1085	32	26	11	209	893	1256	42	45	16	232	1916	2341	

im ganzen 465 Kassen; mithin bis jetzt in ganz Deutschland 4520, davon in Preußen 2543 Kassen.

9 (jetzt 10 — nämlich Koschmin i. Pos. kam hinzu —) Sparkassen an Seminar-Übungsschulen sind

handenen Jugendsparkassen ist, so bleibt er in seinen Berichten auf private Mitteilungen und Zeitungsnachrichten angewiesen, und seine Nachrichten können deshalb keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen, wie ihnen auch nicht durchweg die neuesten Zahlenangaben über die Ergebnisse der einzelnen Kassen zu Grunde liegen. Wenn nun bei der Begründung des Vereins im Jahre 1880 schon auf 300 deutsche Jugendsparkassen hingewiesen werden konnte, so hat sich die Zahl derselben seitdem etwa auf das 13fache vermehrt (siehe Übersichtstabelle aus dem 15. Bericht). Zu vergleichen ist das Kap. »Sparkassen« nebst Übersichtstabellen in der Statistik der J. M. 1899. Dieselbe führt noch an die Jünglings- und Jungfrauenvereins - Sparlehnskassen und die zahlreichen Spar- und Darkassen nach Raiffeisen, mit denen ebenfalls Jugendsparkassen verbunden sind, namentlich in Süddeutschland.

Die Scherlsche Sparlotterie, die nach dem 16. Bericht zu verwerfen ist, liegt aufserhalb unseres Rahmens.

Was die einzelnen deutschen Staaten betrifft, so scheint nur in den Fürstentümern Lippe-Detmold und Schaumburg-Lippe die Jugendsparkassensache noch keinen Eingang gefunden zu haben, wenigstens standen dem Verein von da keinerlei Nachrichten zur Verfügung. Am meisten verbreitet sind die Jugendsparkassen in dem Herzogtum Sachsen-Meiningen, wo in fast allen Schulen solche (gesetzlich) eingerichtet sind.

Da diese Fortschritte ihren Grund nicht darin haben, dafs etwa von den Behörden die Einrichtung von Jugendsparkassen empfohlen wird — das ist nur ganz vereinzelt geschehen —, sondern in der Hauptsache die Frucht privater nebenamtlicher Tätigkeit sind, so sprechen sie jedenfalls dafür, dafs die Einrichtung von Jugendsparkassen einem vorhandenen Bedürfnis entgegenkommt. Das mag bei der stattlichen Zahl von öffentlichen Sparkassen der Städte oder Kreise auf den ersten Blick zu viel behauptet scheinen, und es mag zugegeben werden, dafs für Städte mit eigenen Sparkassen besondere Schulsparkassen nicht in dem Mafse notwendig sind, wie anderwärts; überflüssig sind sie aber auch da keineswegs, wie ich gleich noch besonders hervorheben werde. Sonst würden sie sich auch schwerlich sogar in grofsen Städten wie Breslau, Dresden, Leipzig, Hannover, Karlsruhe usw. eingebürgert haben, hat doch sogar Berlin an der 92. Gemeindeschule eine blühende unter der Leitung des Rektors Schmidt stehende Schulsparkasse. Wer aber die Verhältnisse auf dem Lande kennt, der weifs, dafs auch die Einrichtung von Annahmestellen in gröfseren Orten durch die städtischen oder Kreissparkassen dem Landmann das Sparen, zumal für seine Kinder, noch nicht leicht macht. Ist die Annahmestelle in dem nächsten Städtchen, so ist ein Gang nach der Stadt erforderlich, um das Spargeld einzuzahlen, ein zweiter, um das jedesmal der Sparkasse selbst einzureichende Sparkassenbuch abzuholen. Zu solchem Gange entschliefst man sich auch nur, wenn man schon ein kleines Sümmchen beisammen hat. Wie leicht geschieht es da, dafs in der Zwischenzeit ein Teil des zum Sparen bestimmten Geldes anderweitig verbraucht wird, weil es gerade noch da ist. Dann aber nehmen die öffentlichen Sparkassen auch Beträge unter einer Mark überhaupt nicht an; in den Schulsparkassen aber können auch die allerkleinsten Beträge von 5 Pf. eingezahlt werden, wenn auch die Verzinsung erst mit 1 bezw. $^1/_2$ M beginnt. Und gerade solche kleinen Beträge fallen den Kindern oftmals zu, sei es als Geschenk, sei es als eigener Verdienst. Wohl werden verständige Eltern für ihre Kinder eine Sparbüchse anschaffen, aber da letztere nicht immer so eingerichtet sind, dafs man zu ihrem Inhalt nicht gelangen kann, so wird in vielen Fällen, wenn es gerade an Geld mangelt, ihr Inhalt angegriffen werden, ohne dafs man daran denkt, ihn nachher wieder zu ergänzen.« (Pfr. Haussig in Wandlitz.)

d) Über den Stand im Ausland teilt der 13. Bericht folgendes mit: »I. Frankreich. A. de Malarce arbeitet zur Zeit an einer Geschichte der Schulsparkassen, die genauere Aufschlüsse über den Stand der französischen Schulsparkassen bringen wird. Sonst liegt nur eine Zeitungsnachricht aus dem Jahre 1893 vor, nach welcher bei der letzten Zählung 19631 Schulsparkassen mit 438967 Sparern und über 13 Millionen Frk. Kapital vorhanden waren.

II. England. Nach dem volkswirtschaftlichen Finanzblatt »Die Sparkasse« (1895 No. 20) hat sich das im XII. Bericht erwähnte Sparkartensystem vorzüglich bewährt. Die Kinder erhalten besondere Sparkarten mit 12 oder 48 Feldern, in welche Postmarken eingeklebt werden, von welchen jede Schule unter Bürgschaft von 2 gröfseren Besitzern einen festgesetzten Bestand zum Vertrieb an die Schulkinder erhält. Im Jahre 1894 sind 133 000 Postsparkarten zu 1 Schilling (12 Felder) und 69 500 zu 4 Schilling (48 Felder) als Ersparnisse der Kinder eingelegt worden. Das sind zusammen 419 220 M. Diese Art des Sparbetriebes ist in 2770 Schulen eingeführt, allein das Jahr 1894 ist dabei mit einem Zuwachs von 279 Schulen beteiligt, während nach dem älteren System der Pfennigsparkassen nur 155 mit Volksschulen in Verbindung stehende Penny-Banks angemeldet wurden. Die Abholung der Einlagen durch Postbeamte wie die portofreie Übersendung derselben an das nächste Hauptpostamt hat sich gut bewährt. Letztere Einrichtung wird von 297 Schulen benutzt. Aus dem Bericht des Unterrichts-Departements für England und Wales für 1893/94 geht hervor, dafs 8548 Schulen Spareinrichtungen für die Kinder haben (Vermehrung gegen das Vorjahr 2165 Schulen). In Schottland wurden die Schulsparkassen in 130 Schulen eingeführt. Pfennigsparkassen, die seit 3 Jahren mit den Schulsparkassen verbunden sind, wurden in dieser Zeit 4000 gegründet. Ihre Tätigkeit im Jahre 1894 war besonders fruchtbar; es wurden 275 000 Sparbücher ausgegeben und 107 000 Sparkarten unentgeltlich verteilt.

III. Belgien. L' Étoile belge gibt die Zahl der Schulen für das Jahr 1893 auf 8040 an, von denen 5282 Sparkassen haben. Von den 964 354 Schülern haben Sparkassenbücher 195 441. Dazu kommen noch 44 864 Kinder, deren Ersparnisse unter 1 Frk. betrugen und deshalb noch kein Anrecht auf Aushändigung eines Sparbuches gaben. Es waren also im ganzen 240 305 Sparer vorhanden. Das bedeutet eine Steigerung von rund 20 000 gegen den XII. Bericht. Die Gesamtsumme der Ersparnisse betrug 5 165 228,79 Frk., wovon 255 357,92 Frk. auf die Schulen für Erwachsene und auf die Mittelschulen entfallen. Auch hier zeigt sich eine Steigerung gegen den XII. Bericht von rund 650 000 Frk. Zieht man das Geschlecht der sparenden Kinder in Betracht, so bestätigt sich die im XII. Bericht erwähnte Tatsache, dafs in Belgien die Knaben stärker als die Mädchen beim Sparen beteiligt sind;*) den 131 485 sparenden Knaben stehen 108 820 Mädchen gegenüber, obwohl sich die gesamte Schülerzahl fast zu ganz gleichen Teilen auf Knaben und Mädchen verteilt. (Nur 50 Mädchen weniger als Knaben.) Doch hebt die Indépendance belge in einem Bericht aus Anvers, der sich anf das Jahr 1894 bezieht, hervor, dafs bei den dortigen 18 Knabenschulen mit 8416 Schülern und 16 Mädchenschulen mit 7719 Schülerinnen die Ersparnisse der letzteren die der ersteren übersteigen.

IV. Schweiz. Die vorliegenden Berichte, in Zeitungsausschnitten aus den Baseler Nachrichten und dem »Bund« bestehend, lassen erkennen, dafs die Schulsparkassensache in immer weiteren Kreisen Anklang findet. Es sollten Schulsparkassen eingerichtet werden für die Primarschulen in Winterthur und Bern, in allen Gemeinden der Amtei Solothurn, in Oberburg und Burgdorf (Kanton Bern). Die Ersparniskasse zu Konolfingen (Kanton Bern) gibt Sparkarten ab, die 20 Felder zum Bekleben mit Postmarken zu 10 Rappen enthalten. Sobald die Karte gefüllt ist und damit den Wert von 2 Frk. erhalten hat, wird ein auf den Namen lautendes zinstragendes Sparheft ausgestellt. Solche Karten werden an 9 Stellen des Amtsbezirks abgegeben. Die Spar- und Leihkasse Aufsersihl-Wiedikon hat 1891 die Einführung von Schulsparkassen probeweise in der Gemeinde durchgesetzt; der Erfolg ist, dafs jetzt 3887 Schüler ein Kapital von 65 604 Frk. gespart haben. Seit demselben Jahre besteht eine Schulsparkasse in Nyon (Kanton Waadt), in welcher bis jetzt 406 Schüler 8096 Frk. angelegt haben. Dem gegenüber sei eine Mitteilung aus der »Sparkasse« von 1896 erwähnt, die den Eindruck macht, als ob die gehegten Er-

*) Bei uns in Deutschland ist es bekanntlich umgekehrt.

wartungen sich nicht recht erfüllt hätten: »Nach einer vom eidgenössischen statistischen Büreau aufgenommenen Statistik haben in der ganzen Schweiz nur 280 Primarschulen Schulsparkassen; 24 sind im Begriff, solche einzuführen, in 23 Schulen ist die Einrichtung wieder eingegangen. Der Kanton Zürich im besonderen hat nicht mehr als 20 Primarschulen mit Sparkassen.«

V. Italien. Nach dem Rückgang, welchen der XII. Bericht für die Jahre 1889/90 feststellen mufste, ist wenigstens für das Jahr 1891 ein kurzer Aufschwung eingetreten, doch haben die Jahre 1892 und 1893 wieder einen Rückgang zu verzeichnen.

1891, 103109 Sparer 445555 Lire = 356444 M Einlage; 1892 100972 Sparer, 408316 Lire = 326653 M Einlage; 1893 95607 Sparer 395444 Lire = 316354 M Einlage. Die höchsten Zahlen hat das Jahr 1888 aufzuweisen, nämlich 496564 Lire = 397251 M Einlage.

VI. Vereinigte Staaten von Nordamerika. Im Zeitalter der Automaten kann es nicht wundernehmen, dafs der Automat auch für die Förderung des Sparkassenwesens in der Kinderwelt dienstbar gemacht wird. Das Verdienst dieser Erfindung gebührt einem New-Yorker. Sein Automat enthält vier Einwürfe für 1 Cent, 5 Cent, 1 Dime und 25 Cents und ebenso vier Auszüge, die dem Einleger des Geldstücks ein Kärtchen als Empfangsbescheinigung über den eingelegten Betrag zustellen. Auf der Rückseite des Kärtchen steht die Angabe, dafs die Bank das Geld mit 4 % verzinst und ein Bankbuch ausstellt, sobald Kärtchen im Wert von einem Dollar eingeliefert werden. Vor 6 Monaten dürfen die Beträge nicht zurückgezogen werden. Nicht unerwähnt bleibe die ausgesprochene Hoffnung auf ein gutes Geschäft, da manches Kärtchen verloren gehen oder vergessen werden wird, so dafs der dafür eingeworfene Betrag der Bank zu gute kommt.

Nach dem XVI. Bericht gibt der alte Führer der Sache jenseits des Ozeans Ex-Schoolcommissioner J. H. Thiry in Long Island city (N. Y.) seiner statistischen Aufstellung für 1. Januar 1904 wieder eine Aussprache mit über einige wichtige Gesichtspunkte. Darunter gehört auch der, dafs es auch dort schwer hält, vollständige statistische Nachrichten zu erlangen. Als Grund dafür führt er an einerseits, dafs die Amerikaner an immer wiederkehrenden Nachrichten kein Interesse haben, sie wollen immer was Neues sehen, lesen, alles Stationäre sei ihnen langweilig. Andrerseits sei man in vielen Orten mifstrauisch und vermute, die Schulsparkassen gehören zu den dort nicht seltenen Raubvögeln, die die Jugend rupfen, sie um ihr Geld bringen wollen. Daher scheuen manche Städte vor der Einführung der Neuerung zurück.

In der Tat konnten im XV. Bericht betr. 1. 1. 1902 schon aus 118 Städten in 24 Staaten bei 1479 Schulen 3669 Kassen (in je 1 Klasse) gemeldet werden, während der neueste Bericht (1903) nur 106 Städte mit 789 Schulen, aber doch 4587 Kassen aufführt. Es steigen aber die Angaben aus den Städten, namentlich die der beteiligten Klassen.

Österreich ohne Ungarn. Schon im Jahre 1883 hatte der Minister für Kultus und Unterricht den Schulen die Benutzung der damals eingeführten Postsparkassen empfohlen; aber der Erfolg war, wie die »Volksschulkonskription« vom Jahre 1900 ergeben hat, nur ein geringer, nämlich in ganz Cisleithanien nur 332 Schulen mit 861 Klassen. 286 Schulen legten bei der Postsparkasse ein, 41 bei Raiffeisenkassen, 5 bei sonstigen Sparinstituten. Wohl infolge dieser Veröffentlichung sind inzwischen im Jahre 1902 in Kärnten noch 210 Schulen mit ca. 550 Klassen, in Böhmen 20 Schulen mit ca. 52 Klassen hinzugekommen. Von denen in Kärnten sind 31 mit Raiffeisenkassen verbunden, sonst alle mit der Postsparkasse, so dafs in ganz Österreich, exkl. Ungarn, 562 Schulen mit 1463 Klassen Spareinrichtungen haben; 485 Schulen hinterlegen bei der Post, 72 bei Raiffeisenkassen, 5 bei sonstigen Sparinstituten. Ausführliche Nachricht über diese Kassen hat der k. k. Postsparkassen-Kontrolleur Jos. Zahner-Wien in der »Zeitschrift für Post und Telegraphie« vom 10. und 20. Juni 1904, Nr. 17 und 18, XI. Jahrgang veröffentlicht, welche Abhandlung auch im Separat-Abdruck (16 S.) erschienen ist.

e) Für die Fortbildung und weitere Ausgestaltung der Jugendsparkassen in Deutschland sind neben vielen Geist-

lichen auch viele Lehrer und andere Beamte, auch Privatpersonen eingetreten. Die Schul- und Kirchenregierungen haben diese Unternehmungen zum mindesten durch stillschweigende Zustimmung gefördert, vielfach aber haben sie ausdrücklich dazu angeregt, ja einige die Verwaltung der Schulsparkassen sogar organisiert (Breslau, Merseburg). Im Herzogtum Braunschweig wurde ein besonderes Landesgesetz (19. Feb. 1895) zu gunsten solcher Kassen gegeben. Insbesondere ist auch zu erwähnen die Verfügung der Königl. Regierung in Potsdam vom 15. Juni 1904 samt der dazu gehörigen Anlage: Wegweiser vom Reg. Rat Dr. von Brakenhausen zu Potsdam, auch die Regierungen von Frankfurt a. O., Magdeburg und Anhalt haben neuerdings sich sehr wohlwollend ausgesprochen, weiter Arnsberg, Düsseldorf, Minden und Königsberg, endlich der Katholikentag in Essen. Das neue Volksschulgesetz im Herzogtum Sachsen-Meiningen (1908) sollte die Aufsicht über die Schulsparkasse der Gemeinde zuweisen. In den Landtagsverhandlungen empfahl man die Schulsparkasse aber weniger aus erzieherischen als vielmehr aus wirtschaftlichen Gründen.

Bei Erlafs eines Reichs-Sparkassengesetzes will man die Schulsparkassen mit einbezogen wissen und zwar um so mehr, weil sie eine Vorstufe und Vorübung für die Alters- und Invaliditätsversicherungskassen usw. der Arbeiter seien. Die Versicherungs- also Sparpflicht der Arbeiter beginne mit dem 17. Lebensjahre, bis dahin könne auch die Schulsparkasse, nämlich etwa in Verbindung mit der Fortbildungsschule, ihre Wirksamkeit ausdehnen, so dafs nirgends eine Lücke in der Sparübung besteht.

In dieser Richtung bewegen sich die Bestrebungen nach Zwangssparkassen der Jugend,*) für die folgendes geltend gemacht wird:

»Das gröfste Verderben der Jugend und somit des ganzen Volkslebens entspringt ohne Zweifel daraus, dafs die jungen Burschen (auch die Mädchen) soviel Geld zu freier Verfügung in den Händen haben. Das ist nicht allein an dem genufssüchtigen, oft sogar ausschweifenden Leben vieler jungen Leute aus wohlgestellten Familien zu sehen, sondern auch bei solchen, die durch eigene Arbeit ihren Lebensunterhalt erwerben, oft aber weit mehr verdienen, als zum bescheidenen, vernünftigen Leben eines einzelnen Menschen nötig ist. Unzählige gewöhnen sich in der Jugend, wo sie den Ernst und die Hausstandssorgen noch nicht fühlen, völlig daran, ihrem Gelüst nach sinnlichen Genüssen, Vergnügungen und Putz leichtsinnig nachzugeben; statt vernünftiger Mäfsigkeit zügellose Begehrlichkeit.

Versuchen aber fürsorgende Eltern, solchem vernunftlosen Treiben durch ein ernstes Wort zu steuern, dann begegnet ihnen oftmals Verachtung, Trotz, Frechheit. Das Bewufstsein der eigenen wirtschaftlichen Selbständigkeit verdrängt und vernichtet bei vielen allen Gehorsam und alle Pietät.

Was aber aus dem wilden Geniefsen, besonders aus dem unmäfsigen Trinken, für Verbrechen hervorgehen, kann man auch bei den harmlosesten Volksfesten sehen und aus den »gerichtlichen Nachspielen«, von denen die Zeitungen täglich voll sind.

Endlich erwäge man (worüber in den Zeitungen nichts zu stehen pflegt), wie durch solch ein wüstes Leben in der Jugend die gesundheitlichen und wirtschaftlichen Umstände unzähliger Familien gleich von vornherein geschädigt werden und oft auf immer zerrüttet bleiben. Unter wieviel Not und Jammer haben Weib und Kind da zu leiden! und wie wird die Last der Armenversorgung für Volk und Gemeinde vermehrt durch solche schon aus der Jugend herrührende Zerrüttung des Wohlstandes und der Gesundheit der Leichtsinnigen und Trinker!

Darum — wer es mit der Jugend und dem ganzen Volke gut meint, mufs aufs dringlichste wünschen und mit allem Ernst dafür eintreten, dafs die Ursache dieses Verderbens beseitigt werde!

Da der persönliche Einflufs vernünftiger Eltern, auch fürsorglicher Arbeitgeber gerade da machtlos ist, wo es am nötigsten wäre, so mufs durchs Gesetz Abhilfe versucht werden.

»Die Schulsparkasse würde einem solchen Gesetz in angemessenster Weise den Boden bereiten: andrerseits ist sie ohne solches

*) Aus der »Sparkasse« Essen, Nr. 16, 20. 8. 03.

Gesetz, wie man, ohne ihren Wert herabzusetzen, zugeben mufs, immer nur schwach wirksam für die Zeit der reiferen Jugend. Es geht mit den Anregungen zur Sparsamkeit ähnlich wie mit denjenigen zur Frömmigkeit, ja wie mit so vielen Schulkenntnissen. In futuram oblivionem! Hört bei der Jugend der Zwang auf, so fehlt ihr der Zügel, so schweift sie wild umher, weil sie eben noch nicht reif ist. Dem jungen Mann für höhere Bildung wird das »Reifezeugnis« selten vor dem 20. Lebensjahre zu teil; er verdient auch noch nichts, da kommt der Geldpunkt nicht so in Betracht. Der Jugend in den Erwerbsständen mufs es durch das vorgeschlagene Gesetz zum Bewufstsein gebracht werden, dafs sie erst mit dem 22. Lebensjahr die Reife zur selbständigen vollen Vermögensverwaltung hat, bis dahin aber nur zur teilweisen, und dies zu ihrem eigenen Besten.

Dafs ein unermefslicher Segen, sittlicher wie wirtschaftlicher, für unser Volksleben sich ergeben würde, wenn neben den tunlichst zu verallgemeinernden, jedoch mehr frei zu gestaltenden Kinder- bezw. Schulsparkassen noch die obligatorischen Jugendsparkassen für die reifere Jugend der erwerbenden Stände (S. 21 f.) bis zum Grofsjährigkeitsalter eingeführt würden, liegt wohl auf der Hand. Vielleicht wäre der Segen dieser Kassen noch gröfser, als der der Kindersparkassen. Diese aber würden durch die Herabsetzung der Altersgrenze für die Altersrente ungeheuer an Popularität gewinnen, während die Zwangssparkassen zunächst von unserer unbändigen, »reiferen« Jugend als ein recht unangenehmer Schnürleib empfunden werden würden. Aber nicht lange! Bald würden sie auch, wie die Invaliditäts- und Altersversicherung, in ihrer segensreichen Bedeutung erkannt und gebührend gewürdigt werden. Man tue nur diese Schritte und vollende die sozialökonomische Fürsorge für das arbeitende Volk. Unsere Zustände drängen zu solchem Werk: zur rechten idealen Grundlegung desselben im Kindesalter, zur lückenlosen Fortführung in der kraftstrotzenden Jugendzeit, zur Abtragung der unnatürlichen, weil fast unerreichbaren Altersspitze. Erst dann wäre das Werk, wenn auch nicht vollkommen, so doch vollendet.« (XV. Bericht.)

Dem Aufsatze Senckels in den Fliegenden Blättern aus dem Rauhen Hause im Februar-März Heft 1898 »die Schul- und Jugendsparkassen« ist vielleicht zu danken, dafs der Zentral-Ausschufs für Innere Mission, der in diesem Jahre sein 50jähriges Jubiläum namentlich mit einer statistischen Denkschrift über alle Werke der innern Mission in Deutschland feiert, auch die Schul- und Konfirmanden-Sparkassen in diese statistische Aufnahme einbezogen hat. Wenn nun auch alle an katholischen Schulen bestehenden Sparkassen von dieser Zusammenstellung ausgeschlossen bleiben, so erhalten wir doch nun hoffentlich ein vollständiges Bild von einem grofsen, ja dem gröfsten Teile der deutschen Schul- und Jugendsparkassen.

4. Die Stellung der Lehrerwelt zur Schulsparkasse. Da die Jugendsparkasse vielfach als ein Glied der innern Mission, wenn auch wie die Raiffeisenschen Darlehnskassen mehr an der Peripherie liegend, betrachtet wird, so ist erklärlich, dafs sie gern von Geistlichen ins Leben gerufen und gepflegt wird (vergl. ihre Entstehungsgeschichte), während sie in Lehrerkreisen öfters auf Abneigung stöfst. Noch mehr aber ist man gegen sie eingenommen, nicht weil man wie die Sozialdemokratie das Sparen für etwas Unnützes, wenn nicht gar Schädliches hält (vergl. hierzu übrigens W. Roscher, die Grundlagen der Nationalökonomie, Verschwendung und Sparsamkeit § 218 f. D. Nieauwenhuis, das Sparen, ein ökonomischer und sozialer Grundsatz. Ein Versuch zur begriffl. Fassung des Spargedankens an der Hand der Volkswirtschaftsliteratur, Halle 1889. Besprochen in der Nation 1889, Nr. 46), sondern weil man gegen die Art und Weise des Sparens seine Bedenken hat (S. 8. Gründe gegen die Schulsparkasse).

Zur prinzipiellen Erörterung äufserte sich der sächsische Schuldirektor Pönitz auf der Jahresversammlung des Vereins sächsischer Schuldirektoren am 4. und 5. Juli 1903 in Oschatz in eingehendem Vortrage. Er gab zu, dafs die sozialpädagogischen Forderungen »wohl sämtlich ernsten Erwägungen entspringen, solchen, welche die Abstellung oder wenigstens Milderung jener Mifsstände als Zielpunkt haben, die im Verfall des Familienlebens und in der Degeneration der Kulturmenschheit (Folge

eigenartigen wirtschaftlichen Zustände
der Raschlebigkeit unserer Tage!) ihre
n Ursachen haben«. Tatsächlich im
sleben vorhandene Bedürfnisse seien
welche den Ruf nach Schulärzten,
lbädern, Milchkolonien, Ferienaufent-
, Koch- und Haushaltungsunterricht*,
lsparkassen*, Handfertigkeitsunterricht*,
rricht in der Volkswirtschaftslehre und
tzeskunde, Kunstunterricht, Eltern-
den* usw. laut werden liefsen, doch
bei der Stellungnahme zu den aufge-
en Forderungen zu untersuchen, ob
Bedürfnisse nur aus abnormen, vorüber-
nden Zeitverhältnissen oder aus unab-
rlichen Zuständen sich ergeben. Letzteres
e keineswegs in allen Fällen zugestanden
len, ja es sei zu befürchten, dafs gerade
Erfüllung aller von gutherzigen Schul-
nern aufgestellten Forderungen dazu
agen würde, abnorme Zustände zu
rnden zu machen. Die Bestrebungen,
he darauf hinzielen, der Familie immer
die Sorge und die Verantwortung
ie Kinder abzunehmen und die Volks-
le zur Jugendpfleg- und Versorganstalt
nachen, werden den weiteren Verfall
Familienlebens nicht aufhalten, sondern
hleunigen. Weiter beantwortete der
ragende die Frage seines Themas vom
lpädagogischen Standpunkt aus. Er
zu diesem Zwecke die wichtigsten der
ie Volksschule gestellten Forderungen
mals Revue passieren und prüfte eine
streng, aber rein sachlich auf ihre
chtigung, Bedeutung und Durchführ-
eit hin. Er schlofs mit der beherzigens-
en Mahnung: »Hüten wir uns, die
nfragen der Volkserziehung in ihrer
utung zu überschätzen. Verlieren wir
die Hauptaufgabe der Volksschule
dem Auge: unsterbliche Seelen zu
en und zu bilden«!

m grofsen und ganzen ist man in
erkreisen wohl jetzt mehr für als gegen
Schulsparkassen.

. Leitsätze, die bei Gründung und ichtung von Schulsparkassen beachtet en sollen:

. Die Schulsparkassen sind im allgemeinen, namentlich wo die wirtschaftlichen und erziehlichen Interessen der Bevölkerung der Hebung bedürfen, eine nützliche Einrichtung, durch welche bei zweckdienlicher Gestaltung und Verwaltung die Unterrichts- und Erziehungszwecke der Schule mitgefördert werden.

2. Besondere Veranlassung, dergleichen Kassen einzurichten, hat die Schule, wo sie etwa selbst Gelegenheit zum Erwerb bietet. (Handarbeiten der Knaben wie Mädchen, Obst- und Gartenkultur u. a.)

3. Ob an einem Ort eine Schulsparkasse einzurichten ist, darüber müssen vor allem die Gemeindebehörden beschliefsen. Doch können auch Grofsgrundbesitzer, Grofsindustrielle, besonders aber auch der Landrat und die Regierung dazu anregen, indem sie zugleich das Gedeihen der Sache fördern.

4. Hinsichtlich der Wahl des Verwaltungssystems kommen in Betracht: a) Die Entfernung der nächsten öffentlichen Sparkasse; ob persönlicher Verkehr mit derselben leicht möglich; b) ob ein starker Geldverkehr eine selbständige Verwaltung erwarten läfst; c) welche Verwaltungskräfte vorhanden sind.

5. Im allgemeinen können die vom Deutschen Verein für Jugendsparkassen dargebotenen 3 Formularsysteme als hinlänglich bewährt, auch von Sachverständigen geprüft, empfohlen werden und zwar a) für die nur bezüglich der Geldhinterlegung an die öffentliche Sparkasse gebundene Schulsparkasse »das Rechnungsbuch der Schulsparkasse«. Für Selbstverwaltung jedes einzelnen Klassenlehrers, doch auch zur Teilung der Verwaltungsgeschäfte eingerichtet; b) für die Pfennigspitzenverwaltung das Tagebuch; doch kann diese Verwaltungsform überhaupt nur bei leicht möglichem persönlichem Verkehr mit der öffentlichen Sparkasse empfohlen werden; c) das Hauptbuch und das Sammelbuch für selbständige Verwaltung, zu welcher aber mehrere Verwaltungskräfte gehören.

6. Wo es nicht lohnen würde, eine Schulsparkasse zu errichten, kann man den wenigen sparenden Schülern durch die Sparmarkeneinrichtung, wo dieselbe eingeführt ist, Gelegenheit zu Spareinlagen geben. (Senckel.)

) Die mit * bezeichneten sind in der tik des Zentral-Ausschusses für Innere on, Berlin 1899 auch berücksichtigt. S. den weiter unten folgenden Artikel.

6. Gründe für die Jugendsparkassen (Schulsparkassen). In dem vom Verein für Jugendsparkassen in Deutschland herausgegebenen Schriftchen: »Seid sparsam!« werden die Vorteile derselben in folgenden Sätzen ausgesprochen:

»1. Sie machen der Jugend die allmähliche und je länger je mehr selbständige Beteiligung am Sparen und Erwerben — denn Sparen ist Erwerben — erst überhaupt recht möglich; denn aus den häuslichen Sparbüchsen und Spartöpfchen verschwindet das Geld nur zu leicht, es fehlt daher bei dieser ganz privaten Einrichtung vielfach der rechte Antrieb, die rechte Lust zum Sparen, welche wesentlich vom Erfolge abhängig ist. In die öffentliche, grofse Sparkasse wird ohne weiteres kein Kind als Sparer eingeschrieben. Die Jugendsparkasse macht das indirekt möglich; sie leitet die strebsame Jugend auf heilsame Weise in das öffentliche Erwerbsleben hinein.

2. Sie warnen schon durch ihr Bestehen die Jugend vor vielen schädlichen, törichten oder überflüssigen Ausgaben. Wenn ein Kind aus dem Bestehen, Fortbestehen, Betriebe und Verkehr der Jugendsparkasse tagtäglich solche Warnung empfängt, so ist das eine 1000fach stärkere und einflufsreichere Erfahrung, als wenn es blofs dann und wann im Elternhause oder durch einige Sittensprüche in der Schule gemahnt wird. Das Beispiel der Schulkameraden oder später der Altersgenossen wirkt mit.

3. Der Lehrer, der eine Schulsparkasse verwaltet, wird zuweilen Veranlassung haben und nehmen, über die heilsamen Folgen der Sparsamkeit und der mit ihr zusammenhängenden Tugenden zu den Schülern ein ernstes und freundliches und also gewifs sehr nützliches Wort zu reden; desgleichen auch über die verderblichen Folgen der Verschwendung oder des Leichtsinns, über die Pflicht des Wohltuns von dem Ersparten. Ein solches Wort wirkt viel mehr, wenn die Kinder sehen, wie der Lehrer selbst sich die Mühe nimmt, für sie eine solche Kasse zu verwalten, wenn er also sein Wort zur Tat macht, als wenn es blofs Wort bleibt. Taten wirken mehr als Worte, Hilfe mehr als Lehre, daher braucht der Lehrer über die gute Sache gar nicht oft zu reden, nicht so oft, als wenn er keine Schulsparkasse verwaltete und doch denselben Eindruck machen wollte. Die Schulsparkasse erspart dem Lehrer also viele Worte.

4. Die Kinder, die somit weit sorgfältiger und ernstlicher auf das öffentliche Leben, Arbeiten, Erwerben, Umgehen mit Geld, Verwendung desselben vorbereitet werden, bewahren dem Lehrer und der Schule, wo sie solches Gute empfangen haben, eine tiefer wurzelnde Dankbarkeit, als wenn dies alles nicht geschehen wäre.

5. Solche Kinder werden dann auch alle öffentlichen, gemeinnützigen und segensreichen Einrichtungen mehr schätzen und dankbarer benutzen, ja auch später eher Lust bekommen sich ihrer Verwaltung in gemeinnützigem Sinne zu widmen.

6. Es werden auch Gelegenheiten kommen, wo die Lehrer oder die Hauptverwalter von Jugendsparkassen, nach Rücksprache mit dem Lehrer, ein Scherflein für einen wohltätigen Zweck erbitten und die Kinder zur Übung der Wohltätigkeit, nach Zustimmung ihrer Eltern, ausdrücklich anregen. Ohne über kleine Summen verfügen zu können, vermöchten die Kinder nicht selbst, solcher Anregung Folge zu leisten. Es ist ihnen aber schon dienlich, dafs sie lernen, von Jugend auf nicht blofs für sich, sondern auch für andere etwas zu sorgen und ein, wenn auch noch so kleines Opfer für fremde Not zu bringen. — Von etwaigen Überschüssen gröfserer Jugendsparkassen können gelegentlich oder auch wohl regelmäfsig kleine Beiträge zu guten, namentlich Schulzwecken, für arme Konfirmanden oder zu einer guten Volksbibliothek gezahlt werden.*)

7. Geringe und arme Leute, die sich keine Zeit nehmen können, ihre Sparpfennige in die nächste, oft weit entfernte Stadt zur Sparkasse zu tragen, haben durch ihre Kinder in der Schulsparkasse Gelegen-

*) Einige Beispiele von Wohltätigkeits-Übung durch Schulsparkassen. Als vor einigen Jahren im südlichen Frankreich ungeheure Überschwemmungen entsetzliche Verwüstungen angerichtet hatten, steuerten die Kinder der Schulsparkassen aus ihrem Ersparten 10000 Frk. (= 8000 M) für die Verunglückten bei. Für die Überschwemmten von Szegedin in Ungarn spendeten die jugendlichen Sparer der Handelsakademie in Budapest im Jahre 1878 Beiträge.

heit, ihr Geld dennoch schnell und von den kleinsten Beträgen an ohne weitere Mühe zinsbar anzulegen. Die grofsen Sparkassen nehmen vielfach Einlagen unter 50 Pf. oder gar unter 1 M nicht an, was für viele solche Leute unerschwinglich ist. Auch kann man auf den grofsen Kassen vielfach nicht alltäglich ankommen.

8. Die Jugendsparkasse schlingt ein neues gesegnetes Band zwischen Schule und Haus, da jene diesem so die Sorgen erleichtern hilft; um die Kirche mit, sofern auch viele Geistliche sich der Sache annehmen; ja auch um den Staat schlingt sich dies Band, wenn er, wie schon mehrfach geschehen, die Einrichtung mit fördert.

9. Da die ärmeren Kinder und deren Eltern in dergleichen Kassen in der Regel fleifsiger sparen, als die Wohlhabenden, so lernen die Wohlhabenderen die Armen infolge dieser Einrichtung mehr achten, als sie's sonst tun würden; und da die Jugendsparkasse auch von den Wohlhabenderen oft recht ordentlich benutzt wird, indem solche Eltern die Wichtigkeit der Sache wohl einsehen und ihre Kinder nachdrücklich um ihrer eigenen Zukunft willen zum Sparen anhalten, überdies da selbständige kleine Sparkassen ohne Beteiligung der Wohlhabenden sich nicht halten können, zumal dann die Ärmeren sich bald scheu zurückziehen würden, so schlingt die möglichst allgemein gehaltene und eingerichtete Jugendsparkasse ein segensreiches Band um alle Stände.

Die Jugendsparkasse ist also nach vielen Seiten wichtig und segensreich: für Kirche und Schule, Staat und bürgerliche Gesellschaft, häusliche und öffentliche Erziehung, Fortbildung der Jugend und Fortentwicklung der Volkskraft, der sittlichen wie der materiellen, für Gemeinschaft aller Stände, also für den sozialen Frieden. Sie läfst sich auch ohne grofse Schwierigkeit, wenn die dazu berufenen Personen treu zusammen wirken, einführen und verwalten. Für die Einsammlung der Spargelder ist die Zeit vor Beginn der Schule, während sich die Kinder zur Schule sammeln und der Lehrer sie schon erwartet, oder auch in den Zwischenstunden, die günstigste und genügende. Wenn die Sache erst mehrere Jahre hindurch besteht, so haben die Kinder meist schon das Sparen etwas gelernt, d. h. sie heben sich das einzuzahlende Geld sorgfältig auf und zahlen dann gewöhnlich monatlich nur einmal, allenfalls zweimal, ausnahmsweise auch wohl dreimal ein, was jedenfalls viel weniger Zeit und Mühe macht, als die so wichtige Sache wert ist. Die keineswegs oft zu erteilenden allgemeinen Belehrungen über die Sparsamkeit und das Sparkassenwesen usw. lassen sich sehr passend mit dem Rechenunterricht (z. B. Gewinn und Verlust-, Zinsrechnung) verbinden, wodurch die Unterrichts-Aufgaben der Schule sogar unmittelbar gefördert werden. Den Kindern wird diese praktische Anwendung der Schularbeit auf die allgemeine Wohlfahrt und ihre persönlichen Interessen belebenden Antrieb geben, manches Kind wird das auch weiter führen, nämlich nachdenklicher, strebsamer machen, und so bringt sie die jenen Belehrungen zu widmende Zeit reichlich wieder ein.

Es könnten hier nun noch viele Aussprüche höchst bedeutender und berühmter Männer für Einführung der Jugendsparkassen angeführt werden; allein es genüge die Hinweisung auf die Fortschritte der Sache in Deutschland, wie auch aufserhalb Deutschlands. Die Lehrerzeitung für Westfalen (Bielefeld) bemerkt zu der prinzipiellen Erörterung von Penzig, dafs man sich derselben anschliefsen und dennoch gleichzeitig die Pflege sozialpädagogischer Bestrebungen gut heifsen könne.« Eins schliefst das andere nicht aus. Die Kirche mufs ja erst recht betonen, dafs ihre Hauptaufgabe ist und bleibt, für das Seelenheil ihrer Glieder zu sorgen. Wie vielfach ist in ihren Kreisen schon vor Veräufserlichung der Arbeiten der Inneren Mission gewarnt worden. Aber was wollte werden und was wäre geworden, wenn die Geistlichen heute noch wie vor 50 Jahren viele sagten: wir haben lediglich für die unsterblichen Seelen zu sorgen, die sozialen Forderungen, die

In Hohenwalde und Markendorf bei Frankfurt a. O. trugen 118 Sparkinder in demselben Jahre zum Bau der Dankeskirche für die gnädige Errettung des Kaisers 25,50 M bei. Aus den 70 Schulsparkassen im Kreise Insterburg, einer in der Tat nicht wohlhabenden Gegend — aber gerade in solchen Gegenden ist das Sparen und sind Sparkassen jeder Art ein dringendes Bedürfnis! — flossen milde Gaben für die notleidenden Oberschlesier im Winter 1879/80.

irdischen, leiblichen Nöte des Volkslebens gehen uns nichts an. Längst ist das ein überwundener Standpunkt. So hat ja die Kirche nie gesprochen, weder in ihrer allerersten Zeit noch im Mittelalter noch in der Neuzeit. Wenn in unserer von der sozialen Frage beherrschten Zeit nun auch an die Schule der Ruf nach Mithilfe ergeht, was Wunder?! Wie wenig sind die etwa 10 sozialpädagogischen Unternehmungen, die P. aufzählt, gegenüber den ca. 90 Arbeitsgebieten der Inneren Mission, die in der Statistik des Zentral-Ausschusses für dieselbe v. J. 1899 dargestellt sind. Dem Lehrerstand wird es unbedingt mehr zur Ehre gereichen, wenn er sich an sozialpädagogischen Werken beteiligt, als wenn er diesen gegenüber »Hände weg« ruft. Nun das tut ja Herr P. auch nicht, das tut auch der Lehrerstand nicht, sondern viele aus ihm legen schon mit Hand an.«

In ähnlicher Weise sprechen sich mehr oder weniger alle Freunde der Jugendsparkassen aus. Aufser den mehrfach erwähnten Pastoren Senckel, Böhme und Haussig seien hier nur noch besonders erwähnt: Dr. jur. Leo Wilhelmi in Bonn, Professor der Rechte Laurent in Genf, Sekretär der Gesellschaft für fürsorgliche Stiftungen, Augustin de Malance in Paris, Präsident der Handelskammer Rat Weifs in Budapest, Df. Ratkowsky in Wien und Finanzrat Zimmermann in Braunschweig (s. Literatur).

7. Gründe gegen die Schulsparkassen. Einer der entschiedensten Gegner ist Heinr. Schröer. Er hielt 1878 in einer Versammlung des damaligen Berliner Bezirksverbandes des deutschen Lehrervereins (jetzt »Berliner Lehrervereins«) einen Vortrag, aus dem hier folgendes angeführt sei:

»1. Fürs erste stöfst man auf die Frage: in welcher Zeit sollen die Scherflein der sparenden Kinder einkassiert und gebucht werden? Während der Unterrichtszeit? Nein! Nach derselben? Da wird der Unterricht erheblich beeinträchtigt; denn das Kind denkt während der ganzen Zeit mehr an sein Geld als an den Unterricht. Also vor dem Beginn des Unterrichts? Gut! Dann sind wir mit unserer Erziehungskraft bei einer bekannten Profanation eines bekannten und vielgebrauchten Morgenliedes angelangt! —

2. Der Lehrer hat in vielen Fällen — besonders in grofsen Städten! — keine Kontrolle darüber, ob das vom Kinde überbrachte Geld auf rechtmäfsigem Wege in seinen Besitz gelangt ist.

3. Die Schulsparkassen sind geeignet, das Fundament für eine gedeihliche Wirksamkeit der Schule: das Vertrauen zwischen Haus und Schule zu untergraben. Wird der Lehrer immer vor einer Beurteilung gesichert sein, die seine Ehrenhaftigkeit antastet? Wer kann es der mifstrauischen und verleumderischen Mutter — und dafs es solche Mütter auch gibt, kann niemand hinwegleugnen — wehren, wenn sie der Nachbarin oder Gevatterin ins Ohr raunt: »Der Junge (das Mädchen) hat doch so lange eingezahlt — und nun soll es nicht mehr sein?« Der Argwohn aber ist ein gefährliches Gift!

4. Welche Kinder sollen sparen? — Der Umstand, dafs für die Sache, die bereits über ein Jahrzehnt bekannt ist und der man in Deutschland bis vor kurzem durchaus kühl gegenüber stand, bei uns gerade in der Zeit des wirtschaftlichen Notstandes Propaganda gemacht wird, und zwar nur in der Beschränkung auf die Elementarschule, könnte auf die Vermutung führen, dafs es hauptsächlich auf die armen und ärmsten Kinder abgesehen sei. Aber sollte man wirklich im Ernst verlangen, dafs das blutarme Kind, welches seinen sauer verdienten Groschen dem Vater auf Spirituosen oder der Mutter auf Brot und Miete geben mufs, sparen soll? Nein, das wäre ja Hohn! Im Grunde sind doch die Eltern die Sparer. Die armen Leute aber haben nichts zu sparen — und die Kinder sollten doch »sparen« ?—? Also auf die Armen kann es nicht abgesehen sein. Auf die Reichen auch nicht; denn deren Kinder sitzen nicht in der Volksschule. Also auf diejenigen, welche weder arm noch reich sind? Gut. Aber nun sieht das arme Kind, wie der minder arme Schulkamerad . . . »spart« (?). Es möchte auch eine Sparkasse haben; aber »woher nehmen und nicht stehlen?« Da kommt das bittere Gefühl der Armut und packt das kleine Herz. Und — wie leicht entwickelt sich aus solchem Zustande der Neid, diese Wurzel vieler Übel, dieses schleichende Gift! Ich darf wohl nicht

näher auf die aufsteigende Folge dieser Übel, die vielleicht mit dem Diebstahl endet, eingehen? Wollen wir dem Neid einen neuen und recht breiten Weg in die Kinderherzen bahnen? — Ferner: Dem armen Knaben zeigt der Nachbar freudig das 50-Pfennigstück, welches er geschenkt erhielt und nun dem Lehrer übergeben will. (Ist das überhaupt ein »Sparen?«) Jener denkt an das 5-Pfennigstück, welches er gestern durch Dienstleistungen verdiente und der Mutter auf Salz geben mufste. Wieder packt ihn das bittere Gefühl der Armut, und — wenn etwas von einem richtigen Jungen in ihm steckt, so ist das frischer Nachwuchs für die Sozialdemokratie! —

5. Die Idee der Schulsparkassen steht im Zusammenhang mit den Versuchen, den Schwerpunkt der Jugenderziehung, der in der Familie liegt, nach der Schule hin zu verschieben. — Die Schule soll ergänzend, fördernd und berichtigend der Familie zur Seite stehen. Sie soll nicht, wo die Familie eine ihrer Erzieherpflichten vernachlässigt, das Ganze übernehmen; denn dann würde ihre Aufgabe ins Unendliche wachsen. Es wird nachgerade hohe Zeit, dafs die Lehrerschaft Front macht gegen das Bestreben, der Schule alles und jedes aufzubürden. Die Schule ist eine Hilfsanstalt der Familie; sie soll kein Ersatz dafür sein. Man höre da draufsen endlich auf, die Schule wie einen Packesel zu behandeln! Freilich, es mag bequem sein, sie für alles Mögliche verantwortlich zu machen und wegen der im Volksleben sich zeigenden Schäden sie vor aller Welt in Anklage zu stellen. Ob es aber auch gerecht, ob es ehrlich ist?

Was würde man sagen, wenn von der Schule verlangt würde, sie solle, da sie die Kinder zur Reinlichkeit zu erziehen hat, sich in eine Waschanstalt umwandeln —? So wenig dies ihr Beruf ist, ebensowenig hat sie den Beruf, den Kindern im Geldsparen Anleitung zu geben. Das Geldsparen gehört in die Familie!

6. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs diejenigen Kinder, welche in der Benutzung des neuen Instituts am eifrigsten wären, in ihrer schulfreien Zeit die Gedanken mehr auf dem Verdienen haben würden, als auf die Anfertigung ihrer Schularbeiten. Es würden also, je mehr die Idee der Schulsparkasse bei den Kindern Eingang fände, desto mehr Kinder von ihrer Hauptaufgabe während der Schulzeit abgelenkt werden.

7. Die Vertreter der Schulsparkassen scheinen übersehen zu haben, dafs ein vernünftiges Geldsparen ein Verständnis des Wertes von Geld und Arbeit in ihrer Wechselbeziehung Voraussetzung hat. Oder trauen sie etwa den Kindern dieses Verständnis zu? Mit dem Mangel dieses Verständnisses vereinigt sich der Übelstand, dafs das Kind bei seinen der Schulsparkasse übergebenen Einlagen nicht immer ein greifbares Ziel, einen bestimmt vorgezeichneten Zweck vor Augen sieht. Geldsparen ist bei Kindern überhaupt nur solange und insoweit natürlich und also auch zulässig, solange und insofern damit ein klar erkannter Zweck verbunden ist. Wenn z. B. das Kind für den Geburtstag eines seiner Lieben eine Überraschung vorbereiten will und die hierfür erforderlichen Auslagen allmählich »erspart«, so ist das unzweifelhaft von vorteilhaftem Einflufs auf seine geistige Entwicklung. Das Vorteilhafte liegt besonders darin, dafs das Sparen in einem solchen Falle im Dienste einer anderen guten Eigenschaft, der Dankbarkeit, steht, wodurch es erst unter einen höheren Gesichtspunkt tritt. Dergleichen höhere Gesichtspunkte dürften der Sparsamkeit, welche die Schulsparkassen pflegen würden, nur in sehr geringem Mafse innewohnen.

8. Schulsparksssen müssen, wenn sie allgemeine Verbreitung finden, von unberechenbarem Nachteil auf die Charakter- und Gemütsbildung der heranwachsenden Generation werden. Sie verschaffen, da sie eine reine Geldsache sind, dem Materialismus das Bürgerrecht in der Schule. Denn wenn das Geldsparen nicht mehr still und geräuschlos in der Familie geübt wird, wohin es gehört —, wenn das laute Klappern mit dem Gelde prahlend heraustritt an die Öffentlichkeit, dann verfällt es der Übertreibung, dann artet es aus. Wenn die Israeliten das Manna über die gesetzte Zeit behielten, da verdarb es. Wenn wir die Kinder unter der gesetzten Zeit mit Geldsachen vertraut machen, ihnen das Geld als etwas so sehr Erstrebenswertes darstellen, so wird das, was wir pflegen

wollen, auch verderben. Dann vermeinen wir Sparsinn zu säen und Materialismus ernten wir. Der Materialismus erzeugt — das liegt in seinem Wesen — Mangel an Gemeinsinn, an Mildtätigkeit. Er entkleidet das Kind dessen, was uns an der Jugend immer so wohltuend berührt: der poetischen Welt- und Lebensanschauung, die von den Sorgen des Lebens nichts weiſs. Gerade die Kinder sind es, welche nicht sorgen sollen füı den kommenden Tag. Sie sollen unbefangen und unschuldig sein, wie die Vögel unter dem Himmel, die nicht säen und nicht ernten und nicht in die Scheunen sammeln. Wo die Vorsehung den Menschen Spielraum läſst zur Bestätigung des Wohltätigkeitssinnes, da werden sich immer Hände finden, wie sie sich noch stets gefunden naben, die bereit sind, fremde Not zu lindern, besonders die Not der Kinder. Pflegen wir diesen schönen Idealismus und hüten wir uns, demselben einen so gefährlichen Konkurrenten groſs zu ziehen, wie den Materialismus!

Nach dem Glauben der alten Germanen ruhte auf dem Golde von jeher ein Fluch. Als die Menschen das Gold kennen lernten und es teilen wollten (erzählt die altnordische Sage), da warf Odin den Speer unter sie. So entstand der Krieg. Der Schatz der Nibelungen brachte überallhin Unsegen und Unfrieden. Es liegt ein tiefer Sinn in der Auffassung der Sage. Ziehen wir daraus eine Lehre! Geldangelegenheiten haben bis jetzt nach dem übereinstimmenden Urteile der meisten Pädagogen nicht in die Schule gehört —: bleiben wir bei diesem gut pädagogischen Satze! Suchen wir den Kindern ihre poetische Auffassung des Lebens und der Lebenserscheinungen zu erhalten solange, als nur irgend möglich. Wischen wir den Hauch kindlicher Unbefangenheit, die die Entwicklung unseres Kulturlebens ihnen noch gelassen hat, nicht mit rauher Hand hinweg! Man klagt ja ohnehin schon mit vielem Rechte: »Wir haben keine Kinder mehr!«

Die Versammlung gab folgenden Sätzen ihre Zustimmung:

1. Es spricht kein zwingender pädagogischer Grund für die Einführung von Schulsparkassen, da die Schule eine hinreichende Zahl von Mitteln zur Erweckung des Sparsinnes besitzt.

2. Die Einrichtung von Schulsparkassen schlieſst einen weiteren Schritt zur Verschiebung des Schwerpunktes der Erziehung (aus der Familie nach der Schule hin) in sich.

3. Dem Kinde fehlt die Vorbedingung für das rechte, verständige Geldsparen, d. i. das Verständnis des Wertes von Geld und Arbeit in ihrer Wechselbeziehung.

4. Die Schule hat keine Zeit für eine solche, nur einem einseitigen Interesse dienende Einrichtung.

5. Die Schulsparkassen sind geeignet, das Vertrauen zwischen Haus und Schule zu untergraben.

6. Sie rufen eine Verschärfung des Standes- und Klassenbewuſstseins unvermerkt hervor, sind also mit Rücksicht auf die moderne Pädagogik sowohl, wie auch aus sozial-politischen Gründen verwerflich.

7. Sie können eine sittliche Schädigung der Jugend herbeiführen, da in schwachen Gemütern das Bewuſstsein der Armut ein demütigendes und niederdrückendes Gefühl hervorruft — und da auch Neid, Habsucht und weitere schlimmere Eigenschaften hierdurch erzeugt werden können.

8. Sie lenken viele Kinder von der Hauptaufgabe der Schule ab, insbesondere beeinträchtigen sie den häuslichen Fleiſs.

9. Eine so einseitige Betonung des Geldsparens richtet die kindliche Natürlichkeit und Unbefangenheit der Lebensauffassung zu Grunde und bereitet dem Materialismus in der Schule eine Pflanzstätte.

10. Die wenigen unerheblichen und eine einseitige Verstandesbildung begünstigenden Vorteile der Schulsparkassen werden durch vorstehende Bedenken mehr als aufgewogen.«

Ähnlich und fast gleichzeitig sprechen sich noch viele andere Lehrerkreise aus. Es seien hier nur namhaft gemacht die Schlesische Provinzial-Lehrerversammlung und der Leipziger Lehrerverein, ferner die 3. Ostpreuſsische Lehrerversammlung 1880.

Nach Senckel ist die Lehrerwelt der Sache jetzt freundlicher gesinnt als früher, doch fehlt es noch immer nicht an Gegnern. Vergleiche die gegnerische Schrift des em. katholischen Hauptlehrers Adam Langer: Schulsparkassen, Kempten 1896.

Zur Erörterung der Frage, ob die Ver-

ndung der Jugendsparkasse mit der chule zweckmäſsig sei, hat H. Grabs in logau in der Schlesischen Schulzeitung 380 Nr. 34 wertvolle Beiträge gegeben. r faſst sie zum Schlusse seines Aufsatzes folgende Sätze zusammen:

»1. Die Jugendsparkasse kann (besonders , wo die Kinder Geld verdienen, z. B. in dustriebezirken,) vielen Segen stiften, und ebührt derselben deshalb ein bleibendes teresse seitens der Lehrer.

2. Die Pflicht, die über Geld frei vergenden Kinder zur Teilnahme an der gendsparkasse zu bestimmen, liegt in ster Linie in der Erziehungsaufgabe des auses.

3. Weder die obligatorische, noch die kultative Einfügung der Sparkasse in, zw. die Verbindung derselben mit der chule kann für zweckmäſsig gehalten erden, und zwar aus folgenden Gründen:

a) die Kraft und Tätigkeit des Lehrers darf ohne Nachteil für die Erreichung der Schulzwecke nicht weiter zersplittert werden.

b) durch eine bevorzugte Pflege der Sparsamkeit in praxi kann der Erziehungserfolg der Schule leicht benachteiligt werden.*)

aa) Das sittliche Ideal, das dem erziehenden Lehrer immer vorschweben muſs, und welches er dem Zöglinge einpflanzen soll, fordert nicht nur die richtige Schätzung des Geldes, sondern noch weit mehr die rechte Würdigung der idealen Güter, die selbstlose, uneigennützige Liebe zu den Mitmenschen, die Einpflanzung eines zuversichtlichen Glaubens an den geoffenbarten Gott und seine Vorsehung; es liegt die Gefahr nahe, daſs durch die allzu latente Pflege der Sparsamkeit in der Praxis die Harmonie des sittlichen Ideals eine Störung oder Trübung erfahre.

bb) Die dem Schüler angeborene, oft schon zum Egoismus gesteigerte Eigenliebe, welche durch die Umgebung des Kindes weder durch Belehrung noch durchs Beispiel konsequent und entschieden genug bekämpft wird, kann leicht durch das zu frühe Geldsparen eine wenn auch unbewuſste und unabsichtliche Förderung erhalten.

4. Die Schule hat ihre Aufgabe, zur Sparsamkeit zu erziehen, auf andere Weise zu erfüllen. Sie löst dieselbe:

indem sie die in ihre Arbeitssphäre fallende Spargewöhnung des Schülers stetig fördert und kontrolliert,

indem sie durch geistbildenden Unterricht den Schüler zu den rechten Wertschätzungen, auch des irdischen Gutes, führt und so die wahren und vor der Ethik allein gültigen Motive der Sparsamkeit erzeugt.

5. Der Lehrer wird, wenn er auch eine direkte Verbindung der Sparkasse mit der Schule, namentlich in den unteren und mittleren Klassen, nicht für zweckmäſsig halten kann, doch gern die Sache der Jugendsparkasse zu fördern suchen.

In allen Fällen, wo das Elternhaus seine bez. Erziehungspflichten versäumt, wird er es übernehmen, die Spartätigkeit seines Schülers, d. i. die Verwendung des disponiblen Geldes desselben, fortgehend zu überwachen.

6. Eine Teilnahme des Lehrers an der Geschäftsführung einer Jugendsparkasse muſs einen nebenamtlichen Charakter haben.«

Man beachte übrigens, daſs Grabs immer nur von Jugend- (nicht Schul-)sparkassen redet.

Und ebenso hat derselbe Verfasser in derselben Zeitung 1881 Nr. 17 eine sehr sachgemäſse Auseinandersetzung mit Pastor Senckel in der Schulsparkassenfrage veröffentlicht, aus welcher hier nur die Schluſsbemerkung wiedergegeben sei: »Senckel verbindet mit der beabsichtigten Einführung der Jugendsparkassen die besten Absichten, er will dadurch den erziehlichen Einfluſs der Schule vertiefen und stärken, besonders aber hofft er auf diesem Wege das Wachstum der sozialdemokratischen Anschauung erfolgreich zu bekämpfen. Hiergegen erlaube ich mir zu bemerken, daſs die finsteren Dämonen des Umsturzes nicht durch Sparkasse und Geldbesitz, und der

*) Siehe Aussprüche der hl. Schrift wie: atth. 6, 19 u. s. f. Kap. 16, 26. Kap. 6, 33, . 1. Tim. 6, 9, 10.

herrschende Materialismus nicht durch Materielles gründlich und andauernd besiegt werden können. Das vorzüglichste Mittel, durch welches der Sieg errungen werden kann, ist die Idee, das Ideale, welches vor allem in die jugendliche Brust gepflanzt und unausgesetzt gepflegt und vertieft werden muſs. Gerade hierin, so meine ich, ist die eminenteste Bedeutung des Schulunterrichtes zu suchen.

Das eigentliche und segensreichste Feld der Jugendsparkasse jedoch ist nicht die Schule und die Schuljugend, sondern die konfirmierte Jugend, und hier wünsche ich dieser Einrichtung die allgemeinste Verbreitung.«

Ich füge hinzu: haben wir erst lebendige Schulgemeinden (s. Art.) mit schulverständigen Familien, so fallen einerseits die Ursachen, die zur Errichtung von Schulsparkassen geführt haben, mangelhafte häusliche Erziehung, Verschwendung, Spiel- und Trunksucht, (s. Programm II) hinweg, und andrerseits kommt die häusliche Sparbüchse wieder zu Recht und Ehren, so daſs die Schule in dieser Beziehung entlastet werden und auf den immerhin etwas umständlichen Apparat verzichten kann. Es ist hier ähnlich wie mit der inneren Mission im allgemeinen: sobald die Kirche selbst und als solche sich auf die verschiedenen und bisher von den freien Vereinen für innere Mission betriebenen Liebeswerken besinnt und sie in ihren eigenen Wirkungskreis einbezieht, hört die innere Mission als solche auf und die bisher nebeneinander herlaufenden Arbeiten verschmelzen wieder mehr und die Kräfte, die sich bisher zersplitterten, werden gesammelt und vorteilhafter verwendet. Ob nicht auch die Schulsparkassen da und dort den Gesetzen des Sparens oder der Ökonomie zuwiderlaufen mögen?

8. Schlußurteil. Doch beleuchten wir zum Schluſs die Schulsparkasse vom rein pädagogischen bezw. ethischen und psychologischen Gesichtspunkte aus noch etwas schärfer. Ich folge da meinen in der Erziehungsschule 1882 Nr. 6 u. 7 u. 1883 Nr. 10 veröffentlichten Aufsätzen gegen die moderne Schulsparkasse und zur Frage der Schulsparkasse.

Wenn unsere Zeit nicht zu sehr dem Materialismus zugetan wäre, müſste es viel mehr auffallen, daſs man in so einseitiger Weise das Sammeln irdischer Schätze betont, denn darauf läuft das Geldsammeln auch bei der Schulsparkasse leicht hinaus oder bleibt doch leicht darin stecken. Man wird freilich sagen, daſs auſserordentliche Verhältnisse auſserordentliche Vorkehrungen fordern, man muſs sich dabei aber nur hüten, daſs man den sittlichen Forderungen nichts vergibt. »Um der Genuſssucht, dem Kleiderluxus, der Unmäſsigkeit usw. entgegenzuwirken, genügt es nicht, daſs man bloſs die Sparsamkeit und die derselben verwandten mittelbaren Tugenden wieder mehr pflege, sondern man muſs vor allem nach unmittelbar wertvollen Maximen das Rechte herzustellen bemüht sein, wir müssen, um mit der heiligen Schrift zu reden, uns am ersten himmlische Schätze sammeln (Matth. 6, 33). Ich will damit nicht sagen, als ob die Gründer und Leiter der Schulsparkassen, insbesondere die Geistlichen und Lehrer, nicht auch von diesem erhabenen Grundsatze bei der Erziehung der Jugend sich leiten lieſsen, sondern befürchte nur, daſs der Idealismus bei der einseitigen Hervorhebung einer einzigen und noch dazu bloſs mittelbaren Tugend zu kurz kommt und nicht zur entschiedenen Herrschaft gelangt. Nach dem unmittelbar Wertvollen müssen die mittelbaren Tugenden sich richten und erhalten erst in der Richtung auf dieses Wert und rechtmäſsige Existenz. Aus diesem Grunde darf man die Sparsamkeit nicht als Universalmittel gegen die Schäden der Zeit anpreisen, sondern muſs sie einreihen unter die übrigen Mittel, die alle zusammen und in harmonischer Weise in den Dienst des Höheren gestellt werden müssen. Das Geldsparen um jeden Preis kann unter Umständen geradezu ein Fehler sein. Ich denke mir einen strebsamen jungen Mann, dessen Vermögen oder Einkommen nicht völlig zu seiner leiblichen Nahrung und Notdurft verbraucht wird, sondern der etwas davon übrig behält. Er legt dasselbe aber nicht in die Sparkasse, sondern benutzt es, um sich dafür Bücher zu kaufen, in Künsten sich zu üben, bildenden Umgang zu pflegen, Reisen zu machen, kurz um geistige Schätze dafür einzutauschen. Sind diese nicht auch ein Kapital? Ebenso ziehe ich den Familien-

vater, der seine Kinder etwas Ordentliches werden läſst, aber dabei kein Geld sparen kann, demjenigen vor, welcher seinen Kindern eine äuſsere Ausstattung auf Kosten der inneren Bildung gewährt.*) Auch ist beobachtet worden, daſs gerade Kinder, die an der Schulsparkasse beteiligt sind, aufhören, etwas in die kirchliche Opferbüchse zu legen, andrerseits aber bei der Konfirmation in Bezug auf Putz und Luxus hinter andern nicht zurückstehen, ja nun gerade erst recht sich gehen lassen.

Fromme Kinder, welche die Eltern in späteren Jahren pflegen, sind köstlicher als Zinsabschnitte, die Erziehung derselben aber auch schwieriger als Geldsparen. Und was von der Familie gilt, das gilt auch vom Gemeinde- und Staatsleben. Oft wird da auch in ganz falscher Weise gespart und geknausert, indem die Vertreter des Gemeinwesens sich zu einem zeitgemäſsen Unternehmen nicht verstehen können und durch ein verkehrtes Festhalten von Kapitalvermögen das Gemeinwohl schädigen.

Die Pädagogik und nicht die Wirtschaftslehre hat zu entscheiden, in welcher Weise der Sparsinn in der Schule auszubilden und ob und in welchem Umfange das Kassenwesen zu pflegen ist. Die Schulsparkasse in ihrem modernen Gepräge und Ausbau ist nicht in der Schule geboren, sondern mehr oder weniger der letzteren aufgenötigt, namentlich ist das in den auſserdeutschen Staaten der Fall, wo ja der Erziehungsplan überhaupt noch nicht so einheitlich geordnet ist als bei uns.

Mit demselben Recht könnte man in der Schule für jede andere mittelbare Tugend denselben Aufwand machen, so z. B. für die Reinlichkeit, die doch ebenso wichtig ist, wie die Sparsamkeit, man denke nur an die ästhetische und hygienische Bedeutung derselben, und in manchen Orten hat man ja auch bereits Schulbäder eingeführt. Allein wohin soll es denn noch führen, wenn man alles, was eigentlich dem Hause zukommt, der Schule zuweist? Schlieſslich richtet man in den Schulkasernen auch noch Speise- und Schlafsäle ein, und der Zukunftsstaat ist fertig.

Die Schulsparkasse bedient sich erklärlicherweise nur des einen Mittels, nämlich des Geldes, und wendet dieses in schablonenhafter Weise für alle Altersstufen und Schulkategorien an, während die heutige Erziehungswissenschaft die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes mit denen der allgemeinen Hauptkulturepochen in Einklang zu bringen sucht und den Zögling eine jede derselben nach der andern so durchlaufen läſst, wie es seiner Eigenart angemessen ist. (Ziller, Vorl. ü. allg. P. S. 180.) Nun haben aber die Menschen lange vor dem Gebrauche des Geldes und der Sparkassen sparen gelernt, nämlich an und mit den verschiedenen Naturdingen und Gebrauchsgegenständen. In gleicher Weise mag auch das Kind an konkreten Dingen, wie sie die Natur bietet, sparen lernen und nicht an einem abstrakten Gegenstande, wie das moderne Geld ein solcher ist. Man soll das Kind nicht so früh in die Geldwirtschaft hineinziehen. Das hindert dasselbe nicht nur an der rechten Hingabe an die Natur, sondern verleitet es auch zu bald zum Schachern und Feilschen und macht unruhig und unzufrieden. Der Gegensatz von Natur- und Groſsstadt-Kindern bestätigt diese Behauptung. Des Geldes sollte man sich erst bedienen dürfen, wenn man die Produkte und Dienstleistungen, deren Stelle das Geld vertritt, einigermaſsen zu schätzen versteht. Der zu frühe Gebrauch des Geldes ist ebenso zu tadeln wie der Verbalismus.

Das Kind mag zunächst sammeln und aufbewahren lernen Sämereien, Holzarten, Pflanzen, Steine, Abfälle usw. Es mag mit dem Schreibmaterial sparsam umgehen, die Bücher schonen, die Spielsachen in acht nehmen. Im Handarbeitsunterricht und in der Schulwerkstätte muſs man Haushalten lernen. Jeder vorläufig übrige Faden Zwirn oder Wolle ist sorgfältig für eine spätere Verwendung aufzuheben. Papierabfälle lassen sich auf hunderterlei Weise verwenden. (Vergl. Barth und Niederley, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch und des deutschen Knaben Handwerksbuch und

*) Wenn Friedr. Naumann behauptet: »Jesus ist aus ethischen Gründen radikaler Gegner der Kapitalansammlung« (Was heiſst christlich-sozial? I, 9), so ist derselben Feder doch auch der Satz: »Reichtum sei Bedingung des Kulturfortschritts« (Gottes-Hilfe II, 98) entflossen, immerhin aber dürfte er der Sache ziemlich nahe gekommen sein. Vergl. Christian Rogge, Der irdische Besitz im Neuen Testament. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1897.

Beyer, Die Naturwissenschaft in der Erziehungsschule.) Wie oft läfst sich ein und derselbe Gegenstand wiederholt benutzen, wenn man ihn zu Rate hält. Ein Paket ist nicht ohne Not derartig aufzureisen, dafs Papier und Bindfaden zu einer weiteren Verwendung unbrauchbar werden, sondern nach Tunlichkeit so aufzuschnüren und zu entfalten, dafs das Verpackungsmaterial womöglich wieder benutzt werden kann.

Dr. William Smitt sagt in seinem Vortrag über die Schulsparkasse: »Das Kind, welches die vom Vater erhaltenen Pfennige nicht ausgibt, um eine unnütze Sache dafür zu kaufen, sondern sie dem Lehrer für die Sparkasse überbringt, um sie einmal mit noch anderen ersparten Pfennigen für einen guten Zweck anzuwenden, hat damit einen Sieg über eine augenblickliche Sinnenbefriedigung davon getragen und damit einen Schritt auf dem Wege zu seiner sittlichen Vervollkommnung getan.« Wie sehr wir uns dieses Kindes freuen, so sehr müssen wir den Vater tadeln, weil er seinem Kinde Geld gibt, ohne dafür zu sorgen, dafs es nützlich angewendet werde. Wenn man nun diesen Fall zu gunsten der Schulsparkasse anführt, so müfste man mit gleichem Eifer auch auf die Gründung von zwei anderen Anstalten oder Vereinen eintreten, von denen der eine die Näschereien oder besser gesagt, die Gelegenheiten oder die Versuchungen dazu hintanzuhalten hätte, und der andere es sich zur Aufgabe machte, den Kindern verständige Väter zu beschaffen. Es mag diese Ausführung zwar übertrieben erscheinen, aber sie erinnert uns doch wieder einmal daran, dafs wir in Bezug auf die Leitung von Vereinen und Kassen an einer Grenze angelangt sind und etwas sparsamer mit der Gründung derselben sein sollten. Ceterum censeo: weniger Vereinstätigkeit, aber mehr Gemeindeleben. Vergl. Sulze, Die evangelische Gemeinde. VII.

Die Jugend ist zur Sparsamkeit zu erziehen. Man mufs sparen lernen in Bezug auf Raum und Zeit, Kräfte und Gaben, sowie deren Erzeugnisse. Das Geld ist eine besondere Form dieser Werte und steht auf einer besonderen Stufe: es darf daher das Sparen nicht auf letzteres beschränkt werden, am wenigsten bei der Erziehung. Es mufs vielmehr hier aus kulturhistorischen Gründen zuerst an konkreten Sachen das Sparen gelernt und nur allmählich und neben demselben zum Geldsparen übergegangen werden. Es darf nicht von den sittlichen Forderungen abgelöst werden. Haus, Schule und Gemeinwesen haben sich in diese Aufgabe zu teilen. Soweit öffentliche Kassen dabei nötig sind, dürften die bisherigen (Gemeinde-, Kreis-, Post- usw. Sparkassen) genügen, bezw. zu diesem Zwecke ergänzt und eingerichtet werden können. Insbesondere eignen sich dazu die Raiffeisenschen Darlehnskassen.

Im Amtsgerichtsbezirk Jena bestehen zurzeit 18 Schulsparkassen, die über ein Vermögen von 61710,03 M verfügen. Um einen genauen Überblick gewähren zu können, wählen wir das Schema und berücksichtigen bei der Darstellung 1. die Zahl der Einleger, 2. den Gesamtbestand der Schulsparkassen am 1. Januar 1907, 3. die Einzahlungen im Jahre 1906 und 4. die Rückzahlungen im Jahre 1906.

(S. Tabelle S. 319.)

Vergleicht man die vorstehenden Zahlen mit denen früherer Jahre, so ergibt sich ein unverkennbarer Fortschritt. Wo die Schulsparkassen einmal eingeführt sind, erwerben sie sich immer mehr Freunde. Die Zahl der Einleger steigt ebenso wie die Summe der jährlichen Einlagen. Freilich ist auch die Zahl der Gegner nicht klein, die da meinen, die Schulsparkassen wirkten ungünstig auf die Charakterbildung ein, verführten zum unredlichen Erwerb der Spargroschen, erregten Neid und verdammungswürdige Geldgier, stärkten die materialistische Strömung u. s. f. Theoretisch sind die Bedenken — das mufs man den Gegnern zugestehen — vorhanden, in der Praxis aber treten sie nicht, wenigstens nur ganz ausnahmsweise in die Erscheinung. Demgegenüber darf aber als selbstverständlich angenommen werden, dafs ohne Schulsparkassen die kleinen Ersparnisse höchstwahrscheinlich in zwecklosen, zum Teil schädlichen Ausgaben (Näschereien usw.) verzettelt worden wären. Der grofse Wert der Schulsparkassen liegt darin, dafs die Kinder von Jugend auf praktisch zum Sparen angeleitet werden. Die Schulspar-

Name der Schulsparkasse	Zahl der Einleger	Gesamtbestand am 1. Jan. 07 M	Einzahlungen 1906 M	Rückzahlungen 1906 M
Altengönna .	26	986,20	353,—	489,79
Beulbar-Ilmsdorf . .	15	922,49	263,—	617,30
Burgau	80	2021,21	444,04	510.04
Closewitz . .	43	3063,89	626,50	—*)
Caspeda . . .	23	188,81	187,80	—*)
Frauen-prieſsnitz . .	44	2009,—	610,—	830,—
Göschwitz . .	33	2041,37	241,82	29,91*)
Groſs-löbichau . .	35	2399,63	637,80	837,56
Groſs-schwab-hausen . . .	58	3373,85	745,80	888,03
Jenaprieſsnitz	51	1676,12	832,70	532,48
Kunitz	53	3961,71	440.17	333,68
Lobeda	61	1264,59	639,56	593,87
Rothenstein .	59	3203,40	712,10	751,21
Steudnitz . .	13	191,65	38,50	202,51
Tautenburg .	93	3772,67	930,40	657,34
Wenigenjena	564	16645,33	5196,18	3458,50
Winzerla . . .	106	13319,33	498,69	159,20
Ziegenhain .	18	568,76	106,00	38,51
Bezirk Jena 18 Schulsparkassen .	1375	61710,03	13504,36	10929,93

kassen sind ohne Ausschlieſsung idealer Erziehungsinteressen eine nützliche Vorbereitung der Kinder auf das spätere wirtschaftliche Leben des einzelnen und der Allgemeinheit. Der Einwand, daſs Schulsparkassen nur in sog. wohlhabenden Gemeinden am Platze seien, ist ganz hinfällig. Gerade in den weniger wohlhabenden Gemeinden sparen die Kinder am fleiſsigsten. Die sehr günstige Entwicklung der Schulsparkasse zu Wenigenjena ebenso wie die der Schulsparkassen der wenig wohlhabenden meiningischen Bezirke Steinach und Wasungen sind ein sprechender Beweis dafür.

Für die Eltern ist es auſserdem jedenfalls sehr angenehm, wenn bei der Konfirmation ein ansehnlicher Betrag zur Ausstattung bezw. zum Eintritt in die Lehre oder in ein anderes Dienstverhältnis zur Verfügung steht. So manche Eltern werden dadurch der bitteren Notwendigkeit enthoben, die Mildtätigkeit reicher Leute in Anspruch nehmen zu müssen.

»Noch höher aber« — so heiſst es sehr richtig, wenn auch in einem etwas reichlich länglichen Satze eines Schulsparkassenberichts im Meininger Regierungsblatt — »ist es anzuschlagen, daſs die Schulsparkassen den breitesten Schichten der Bevölkerung es augenfällig und unwiderleglich zeigen, wie kleine, aber regelmäſsig und oft wiederholte Einlagen allmählich zu beträchtlichen Summen anwachsen, die für den einzelnen, je nach seinen sonstigen Verhältnissen, eine groſse Bedeutung haben, indem sie den Grundstock zur Ansammlung eines kleinen Vermögens, zum Beginn eines Geschäfts, zur Begründung eines Haushalts, einen Rückhalt für Unglücksfälle, für eine erwerbslose Zeit und für auſserordentliche Bedürfnisse und somit eine Stütze seiner Selbständigkeit, die Grundlage eines wohlberechtigten Selbstgefühls bilden. Die Schulsparkassen stellen, indem sie die Kinder und deren Eltern an regelmäſsige Einlagen, zur Überwindung von allerlei Gelüsten und Begierden gewöhnen, ein sehr wichtiges Erziehungsmittel dar.«

Mit der bevorstehenden Eingemeindung Wenigenjenas erhält unsere Stadt auch eine Bezirksschule mit einer Schulsparkasse. Vielleicht bildet die Eingemeindung Wenigenjenas den Anlaſs, daſs auch die übrigen Bezirksschulen von diesem wichtigen Erziehungsmittel Gebrauch machen.

Literatur: Die vielen Aufsätze in den Schul- und anderen Zeitschriften können hier nicht alle aufgeführt werden. Die meisten sind verzeichnet in den Flugblättern und Berichten (bis jetzt 16), die vom Verein für Jugendsparkassen in Deutschland herausgegeben und bei G. Harnecker in Frankfurt a. O. gedruckt werden, zum Teil sind sie im vorstehenden Aufsatz bereits namhaft gemacht worden. Es seien hier nur die hauptsächlichsten Schriften genannt:

A. Für die Sache, bezw. nicht dagegen. 1. Wilhelmi, Die Schulsparkasse und ihre Verbreitung. Leipzig 1877. — 2. Senckel, Die Schulsparkassen. Eine Denkschrift. — 3. Seid sparsam! Mahnungen eines Jugend- und Volksfreundes nebst Belehrungen und Nachrichten über die Jugendsparkassen. — 4. K. Böhme, Die selbständige ländliche Schulsparkasse. Eine Anleitung zu ihrer Gründung und Leitung. Braunschweig 1892. — 5. Die Einrichtungen der deutschen Schul- und Jugendsparkassen,

*) Die geringen Rückzahlungen rühren von dem kurzen Bestehen der betreffenden Schulsparkassen her. Die Schulsparkasse Closewitz wurde 1900 und die Schulsparkasse Cospeda 1906 gegründet.

deren Rechtsverhältnisse, Statuten, Buchführung und Formulare, an 16 Musterbeispielen dargestellt, und sonstige Gebrauchsartikel. — 6. I. bis XVI. Bericht des deutschen Vereins für Jugendsparkassen. Die unter 2, 3, 5 u. 6 aufgeführten Schriften sind zu beziehen vom Geschäftsführer Pfr. u. Schulinspektor Senckel in Hohenwalde b. Müllrose. Frankfurt a. O. — 7. Handwörterbuch für Staatswissenschaften, herausgeg. von Conrad, Elster u. a. II. Suppl.-Bd. S. 671 f. Jena 1897. — 8. Statistik d. Innern Mission der deutschen evang. K. Berlin, Geschäftsst. des Zentral-Aussch. f. Innere Mission 1899. — 9. Sohnrey, Ländliche Wohlfahrts- u. Heimatpflege. 1901.

B. Gegen die Sache. 1. Heinrich Schröer, Wider die Schulsparkassen. Wittenberg 1882. — 2. Georges, Was ist von der Schulsparkasse zu halten? Deutsche Bl. f. erz. Unt. 1884, 17. — 3. Penzig, Das Taschengeld des Kindes. Gartenlaube 1906, Nr. 19.

Gräfenthal. Hermann Rolle.

Schulspeisung

1. Grundsätze. Das Ziel der Volksschule: Ausrüstung der Jugend mit den elementaren geistigen und sittlichen Waffen für ein nützliches Staatsbürgertum ist durch den bloſsen Schulzwang noch nicht gesichert. Hindernisse, die den Erfolg des Unterrichts in Frage stellen, sind zu überwinden. Die geistige Aufnahmefähigkeit macht Berücksichtigung der körperlichen Verfassung der Schüler notwendig. An erster Stelle steht hier die Schulspeisung. Denn: »die Ursachen der Unterernährung sind sehr mannigfaltiger Natur; aber kein Zweifel kann über die Bedeutung des Nahrungfaktors bestehen«. Und es ist klar, ein hungriges oder hungerschwaches Kind zum Lernen und Turnen zu zwingen, ist nicht nur wertlos, sondern auch schädlich und grausam. Wo es sich um hungernde oder durch ungenügende oder ungeeignete Nahrung unterernährte und in ihrer geistigen Empfänglichkeit beeinträchtigte Kinder handelt, ist die Schulspeisung nur die logische Folge des Schulzwangs. Sie ist deshalb unter pädagogischen, nicht unter armenpflegerischen Gesichtspunkten zu betrachten. Sie darf nicht ausgehen von der bloſsen Hungerstillung, sondern muſs hygienisch und erziehlich den Schulzielen angepaſst werden.

Vor der Schulzeit gehört das Kind dem Elternhaus noch ganz und ungeteilt. Und so mag hier bei Notständen zunächst nur individualisierende Familienunterstützung in Frage kommen. Die Schule entzieht das Kind dieser ursprünglichen engsten Gemeinschaft. Von Staatswegen werden Ansprüche gestellt, die Kräfte aufsaugen. Dieser Kräfteausgabe muſs die Kräftezufuhr, dem Elementar-Lehrstoff der Nährstoff, der Schulpflicht ein Schülerrecht entsprechen. »Wie die Militärverwaltung für die Gesundheit der Soldaten sorgt, so muſs die Unterrichtsverwaltung für die Gesundheit der Kinder sorgen.« (Geheimer Ober-Medizinalrat Dr. Kirchner, Berlin.)

Auch sind die äuſseren Umstände, welche die Schulspeisung erforderlich machen, oft erst mit dem Schulzwang gegeben: weite Schulwege, frühes Verlassen des Elternhauses, Erschwerung oder Verhinderung der mittäglichen Heimkehr. Ferner erscheint der Mangel hier gleichsam unter öffentlicher Aufsicht. Das macht seine Duldung unerträglich und erleichtert seine Beseitigung.

Durch den Schulzwang werden die Kinder Rekruten für einen bestimmten Dienst. Mit bestimmten Voraussetzungen. Ihre Erfüllung liegt vielfach jenseits der Familienkraft. Arbeitlosigkeit der Ernährer, Fabrikarbeit der Mütter, weite Entfernungen sind häufige Ursachen unzulänglicher häuslicher Speisung; Unkenntnis, Leichtsinn, Faulheit, Trunksucht und Verlumptheit der Eltern sprechen mit. Entscheidend aber fällt Krankheit und dauernde Not ins Gewicht. Armenunterstützung und rastlose Arbeit schützen zwar vor dem Verhungern, nicht aber vor unzulänglicher oder ungeeigneter Ernährung. Das gilt besonders, wo die Mutter die alleinige Erwerberin ist. Mag man die Speisung von Fall zu Fall entgeltlich oder unentgeltlich gewähren, durch Belehrung und auch durch Strafen auf die Eltern einzuwirken suchen. In keinem Falle darf der Schüler leiden. Weder unter der Ungunst und dem Wechsel der Wirtschaft- und Arbeitverhältnisse, noch unter der sittlichen Minderwertigkeit der Eltern. An der Schule ist es, ihre jungen Rekruten

dienstfähig zu halten, wo das Elternhaus versagt. Nur da. Denn nicht um eine zwangweise Schulspeisung in der Art und Verallgemeinerung des Schulunterrichts handelt es sich. Die Teilnahme an den Schulmahlzeiten muſs unserer ganzen heutigen sozialen Struktur und herrschenden Auffassung nach fakultativ sein. Nur bei nachgewiesener Gefährdung der Gesundheit und Lernkraft muſs die Schulspeisung geeignetenfalls zu Lasten der Eltern von den Schulbehörden verfügt werden. (Zu der grundsätzlichen Behandlung der Frage s. Simon »Schule und Brot«.)

2. Entwicklung. Die Frage der Schulspeisung, die in England seit einigen Jahren unausgesetzt erörtert wird, war in Deutschland bisher das Aschenbrödel der Schulhygiene. Und im allgemeinen müssen die obigen Grundsätze sich ihr Heimatrecht in unserem öffentlichen Bewuſstsein noch erwerben. Dagegen ist die Praxis hier, wie oft, vorausgeeilt. Sie hat, wenn kein einheitliches System, so doch Leitfäden und Ansätze dazu geschaffen. Die Klagen der Lehrer über hungernde Schüler riefen die freie Liebestätigkeit schon früh zu Hilfe. Kinderhorte und Volksküchen begannen mit der gelegentlichen Verteilung von Frühstück oder Mittagbrot. Wohl der erste Schulspeise-Verein ward vor 40 Jahren in London gegründet. Ähnliche Vereine entstanden in den meisten Kulturländern zwischen 1875 und 1885. Allmählich griffen auch einzelne Stadtgemeinden ein. Im Jahre 1889 nahm »der deutsche Verein für Armenpflege und Wohltätigkeit« die Frage der Schulspeisung auf und betraute Cuno mit einer Prüfung der Sachlage; ihre Ergebnisse wurden 1896 veröffentlicht. Danach gab es in 79 Städten mit über 20000 Einwohnern Schulspeisung in dieser oder jener Gestalt. Seither hat sich die Vereinstätigkeit und namentlich auch die Gemeindefürsorge auf diesem Gebiet erheblich erweitert. Und zwar sowohl betreffs der Orte, die Schul-Frühstück oder -Mittagbrot eingeführt haben, als auch namentlich hinsichtlich des Umfangs dieser Fürsorge.

Mannheim ging voraus. Im letzten Berichtsjahre verausgabte es M 24000 für Milchfrühstück. Auch Stuttgart hat in den letzten Jahren ein unentgeltliches Frühstück in allen Elementarschulen eingeführt und 50000 M dafür ausgeworfen. München hat städtische Suppenküchen. — In Hamburg und Hannover wird die Vereinstätigkeit durch städtische Beiträge von je 12- und 15000 M unterstützt. Freiwillige Suppenanstalten finden sich auch in einzelnen Landgemeinden. Allein es handelt sich im wesentlichen um Notstandsaktionen. Eine auch nur örtlich umfassende Lösung des Problems, grundsätzliche Entscheidung über Zeit und Art (erstes oder zweites Frühstück oder Mittagbrot), Beschaffenheit oder Ort der Speisung ward bisher in Deutschland nicht versucht.

Sehr im Rückstand war bisher die Reichshauptstadt. Sie überlieſs diese wichtige Aufgabe bis zum Winter 1907/08 völlig der freien Liebestätigkeit und begnügte sich mit einem Beitrag von je 3000 M für Frühstück und Mittagbrot. Wie wenig der Verein zur Speisung armer Kinder und Notleidender, der die Beschaffung eines Schulfrühstücks unternimmt, den Anforderungen zu genügen vermag, zeigen die Berichte der Schulärzte. Das kann nicht erstaunen. Werden doch in den genannten und anderen Provinzstädten (so auch in Frankfurt mit 24500 M) weit höhere Auslagen gemacht, als in Berlin mit rund 13300 M. Ferner blieben nach den Erhebungen des Vereins für Kinder-Volksküchen fast 10000 Schüler ohne warmes Mittagessen. Davon konnte der Verein, der im Winter 1905/06 M 43066 verausgabte, nur die Hälfte speisen. Auf Grund städtischer Nachprüfungen bewilligte der Magistrat im Januar 1908 M 20000 für Mittagkost während der Monate Februar und März. Ferner soll in drei Schulen ein Versuch der Speisung innerhalb derselben gemacht und bei einem Neubau Küche und Speiseraum vorgesehen werden. Die Schuldeputation hat eine Kommission zur Untersuchung der Frage eingesetzt, die hoffentlich ganze Arbeit tun und gründlichen Wandel schaffen wird.

Paris, Wien, Rom. Um einen Maſsstab gegenüber Berlin zu gewinnen, werfe man einen Blick ins Ausland. An erster Stelle steht Paris mit einer städtisch umfassenden Schulspeisung, die vorwiegend Mittagkost, zum Teil auch Frühstück gewährt. Die Organisation stellt eine Ver-

bindung von städtischer und freiwilliger Tätigkeit dar. Die Kosten trägt im wesentlichen die Stadt mit einem jährlichen Aufwand von 1 020 000 Frs. Die Speisung erfolgt teils entgeltlich, teils unentgeltlich, gilt aber in keinem Falle als Armenunterstützung. (Vegl. hierzu die ausführliche Darstellung nebst Quellenangaben in »Schule und Brot«.)

In weitem Abstand von der französischen Hauptstadt, folgt Wien. Die Haupttätigkeit übt der »Zentralverein zur Beköstigung armer Schulkinder« aus. Die Stadt zahlt ihm einen jährlichen Beitrag von 100 000 Kronen. Acht Mitglieder des Gemeinderats sind im Verwaltungsausschufs vertreten. (Vgl. den 20. Jahresbericht des Zentralvereins zur Beköstigung armer Schulkinder in Wien. Wien 1907.) Daneben hat Wien noch weitere sieben Schulspeisevereine.

Rom gewährt rund 10 500 Schülern Mittagbrot. Die Gesamtkosten betragen 147 500 Lire. Eine Erhöhung dieser Summe auf 175 000 Lire ist beantragt. Über die Art der Verwaltung und Gestaltung der Speisung schweben Untersuchungen, deren baldiger Abschlufs bevorsteht. Auf ihrer Grundlage sollen feste Einrichtungen geschaffen werden. — Auch einige ausländische Provinzstädte haben eine sehr ausgebaute Schulspeisung, so Angers in Frankreich, Vercelli in Italien.

3. Die gesetzliche Regelung der Schulspeisung. Im Jahre 1902 ermächtigte ein dänisches Schulspeisegesetz die Kommunen zur Unterstützung der privaten Wohltätigkeit, die bisher allein dieses Gebiet pflegte. Jetzt liegt dem Parlament ein Gesetzentwurf vor, der die Gemeinde verpflichtet, im Winter für Schulspeisung aus staatlichen Mitteln zu sorgen. Die Vorlage, in erster Lesung angenommen, ward einer Prüfungskommission überwiesen. (Soziale Praxis No. 17, Jahrg. 16.)

Auch England hat den Weg der Gesetzgebung eingeschlagen. Im Dezember 1906 ward dem Schulgesetz ein Speisegesetz (Provision of Meals Act) angegliedert. Es ist die Frucht einer Anzahl von Blaubüchern: Erhebungen über körperliche Entartung, körperliche Erziehung und vorhandene Schulspeise-Einrichtungen. Es ist die Frucht leidenschaftlicher Erörterungen über Staats- und Elternpflichten. Ist ein Embryo, ein Kompromifserzeugnis, wie es ähnlich die ersten Gesetze zur Einschränkung kindlicher Fabrikarbeit waren. Allein gleich diesen wird es in den Folgejahren sich entwickeln. Die Bewegung für Schulspeisung, die das Gesetz unfertig noch in das Leben warf, wird auch seinen Ausbau bewirken. Jetzt gibt es nur Befugnisse und Anregungen, ist aber nicht zwingend. Um ihre Ausführung bewegt sich der Kampf der Meinungen. Für Deutschland hat die vorläufige, ganz auf die englische Verwaltung zugeschnittene Gestalt des Schulspeisegesetzes im wesentlichen nur ein theoretisches Interesse. Was uns praktisch, was uns unmittelbar interessiert, ist die gesetzliche Behandlung dieser Materie an sich und ihr Einflufs. Nur wenige Monate sind seit dem Erlafs des Schulspeisegesetzes vergangen. Doch läfst sich sein Einflufs schon jetzt in zahlreichen Beschlüssen, Kommissionsbildungen und Aufwendungen verfolgen. Aber bisher gibt es nur eine einzige englische Stadt, in der das Gesetz in volle Wirksamkeit trat: Bradford. Hier hat die Schulbehörde ein »Zentral-Kochdepot« mit einer aufs vollkommenste ausgestatteten Küche, mit Vorratszimmer und Bureau erbaut. Ein Automobilwaggon befördert die Speisen in Gefäfsen, die die Hitze bewahren, nebst allem Zubehör nach 12 Speiseräumen, die auf vier Stadtzentren verteilt sind. Gegen 2000 Kinder erhalten Mittagkost, deren Bestandteile ärztliche Anordnung bestimmt hat. Wobei so grofser Wert auf den Wechsel gelegt ist, dafs sich während drei Wochen nicht eines der Gerichte zu wiederholen braucht. »Die zahlreichen Einzelheiten, heifst es im Bericht der Bradforder Schulbehörde, die Einrichtungen der Depots und der Speisehallen waren Gegenstand sorgfältigster Erwägungen und nahmen erhebliche Zeit in Anspruch. Das Komité hofft, dafs in Bradford kein Kind mehr ohne wenigstens eine gute Mahlzeit täglich zur Schule geht. Und weiter: dafs diese Mahlzeit unter Bedingungen eingenommen wird, die von ausgesprochen erziehlichem Wert sind.

4. Ausblicke. Die von Dänemark und England gewiesene Strafse wird auch Deutschland wandern müssen. Handelt es sich doch um eine Frage von tiefgreifender

utung für das Staatsganze. »Die Vorltung ausreichender Ernährung im pflichtigen Alter bewirkt eine Beeintigung der Wachstumsenergie des ers und seiner Organe, die für die re Beurteilung der Wehrfähigkeit von heidender Bedeutung sein kann.«

o kommt der ungenügende Gesundustand der Grofsstadtkinder im späteren n wieder zum Ausdruck bei der Ausng zum Militär. Sinkt doch die lichkeitziffer in dem vorwiegend ichen aber mit einer Dreimillionenstadt gneten Bezirk des dritten Armeekorps 41 vom Hundert und in dieser selbst 33 vom Hundert. (Vgl. die Berichte die Tätigkeit der Berliner Schulärzte en Jahren 1906/07 und 1907/08.)

s sei, sagt ein englischer Schularzt, fraglich, ob eine Entartung der Rasse ege. Kein Zweifel aber herrsche über Entartung vieler einzelner ihrer Miter, und die körperliche Verfassung Kinder gebe Anlafs zu ernstlicher e. Man pflegt sich in Deutschland t zu trösten (notabene ist dies eine internationalen Trostmittels, von dem and seinerseits im Hinweis auf Deutsch- üppigen Gebrauch macht), dafs es en weit schlimmer aussehe als daheim. iche Schilderungen sowohl grofsscher als ländlicher und besonders ndustrieller Zustände lassen indes en Optimismus als höchst bedenklich einen.

n den letzten Jahren hat namentlich Kinderarbeitgesetz von 1903 zur Benkung der kindlichen Erwerbsarbeit Notwendigkeit einer öffentlich geregelten lspeisung wie mit Scheinwerfern aufiten lassen. Die Jahresberichte der erbeinspektoren bekunden, dafs in den ten Fällen die Not zur Beschäftigung Kinder zwingt und die ohnehin kärg- Ernährung tiefer noch sinkt, wo das nigverdienst der kleinen Hände aus- Oft, besonders beim Austragen von ware, erhielten die Kinder vom Meister stück. Jetzt fehlt es oder ist schlechter uvor. Dem Verbot übermäfsiger kindr Erwerbsarbeit mufs das Gebot ausender kindlicher Ernährung folgen, die Schule ihren Zweck erfüllen. Nur h verpflichtende staatliche Bestimmungen wird sich eine umfassende Schulspeisung durchsetzen, eine wirksame Bekämpfung des Nahrungmangels in der Schule anbahnen lassen.

Die deutsche Zentrale für Jugendfürsorge hat unter dem Vorsitz des Staatsministers Hentig eine Kommission zur Untersuchung der Frage in all ihren hygienischen, pädagogischen und verwaltungstechnischen Beziehungen eingesetzt. Die Zentralstelle für Volkswohlfahrt in Berlin, das Büro für Sozialpolitik, der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein und der Berliner Kindervolksküchenverein sind an diesen Arbeiten beteiligt. Die Zentralstelle für Volkswohlfahrt hat auf Veranlassung der Zentrale für Jugendfürsorge Erhebungen, betreffend den Ernährungstand in den Volksschulen und den Umfang bestehender Speiseeinrichtungen in Stadt und Landgemeinden mit mehr als 10 000 Einwohnern, ins Werk gesetzt. Das preufsische Kultusministerium veranstaltet Erhebungen über die Ernährungverhältnisse auf dem Lande. Man sieht, die Frage kommt in Flufs.

Allein neben der statistischen Untermauerung, der Errichtung hygienischer und pädagogischer Stützpfeiler bedarf es einer regen Propaganda, bedarf es einer tragenden öffentlichen Meinung, damit nicht Beharrungsvermögen, soziale Gleichgültigkeit, Trugschlüsse und falsche Ökonomie den Ausbau vertagen und verunzieren.

Verwirklichung der Volksschulzwecke, Entwicklung und Zukunft unseres Volkes ist der hohe Einsatz, den es gilt.

Literatur: Münsterberg, Handwörterbuch d. Staatswissenschaften. 2. Aufl. Bd. 5, Art. Kinderfürsorge, s. »Schulspeisung«. — Cäsar, Les soupes scolaires. Berlin 1892. — Cuno, »Fürsorge für arme Schulkinder«, »Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit.« Leipzig 1896. — Schmidt-Monnard, Soziale Fürsorge für Kinder in schulpflichtigem Alter, Weyls Handbuch der Hygiene. Jena 1904. — O. Lexis, Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen im Deutschen Reich. Teil II. Berlin 1904. — After Bread Education. A Plan for the State Feeding of School Children. Fabiau Tract 120. London 1905. — Helene Simon, »Schule und Brot«. Hamburg 1907. — Dieselbe, Schulspeisung. Zeitschrift für das Armenwesen. Heft 6 u. 7. Jahrg. VIII. — J. Kaup, Schulspeisung armer Kinder. Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin. — Zur Frage der Speisung notleidender Schul-

kinder. Verein für Kindervolksküchen. Berlin 1907. — Konrad Agahd, Jugendwohl und Jugendrecht. Halle 1907.

Berlin. Helene Simon.

Schulstube

s. Bau von Schulhäusern

Schulsynode

s. Schulverfassung

Schulsystem, Mannheimer

1. Gestaltung im Jahre 1907: a) Hauptklassensystem, Förderklassensystem, Hilfsklassensystem. b) Versetzung in das Förderklassensystem. c) Versetzung aus dem Förderklassensystem. d) Zusammenfassende Würdigung. 2. Kostenfrage. 3. Zur Geschichte des Mannheimer Schulsystems. 4. Ergebnisse: a) Stellungnahme der Behörden und der Eltern. b) Unterrichtliche Erfolge (Abgangsstatistik). c) Stellungnahme der Lehrerschaft und der Ärzte. d) Das Mannheimer Schulsystem auf dem I. internationalen Kongreſs für Schulhygiene in Nürnberg 1904. e) Einwände der Gegner. f) Ausblick.

1. Gestaltung im Jahre 1907: a) Hauptklassensystem, Förderklassensystem, Hilfsklassensystem. Das Kennzeichnende des Mannheimer Schulsystems sind die Sonderklassen verschiedener Art innerhalb des das ganze Stadtgebiet umfassenden Volksschulkörpers. Damit die Gesamtheit der Schüler trotz der groſsen Differenz der Bildungsfähigkeit gleichalteriger Individuen auch im Massenunterricht zur pädagogisch und hygienisch richtig bemessenen Unterrichtsarbeit herangezogen werden kann, sieht die Mannheimer unentgeltliche Volksschule in ihrem Aufbau drei parallele Klassenzüge vor:

1. einen Klassenaufbau für die während ihrer Schulpflicht regelmäſsig fortschreitenden Schüler: das Hauptklassensystem;

2. einen Klassenaufbau für die aus äuſseren oder inneren Gründen unregelmäſsig fortschreitenden Schüler (der Mehrzahl nach Debilen): das Förderklassensystem;

3. einen Klassenaufbau für die krankhaft schwachen Schüler (Imbecillen): das Hilfsklassensystem.

Das Hauptklassensystem ist 8 stufig. Die in groſser Zahl vorhandenen Parallelabteilungen der 8 Klassenstufen (erste Klasse = unterstes Schuljahr, achte Klasse = oberstes Schuljahr) sind entsprechend der ungleichen Wohndichtigkeit der einer bestimmten Klassenstufe angehörenden Schüler in ungleichen Quoten auf die verschiedenen Schulhäuser verteilt.

Von den Parallelabteilungen der 7. (= zweitobersten) Klassenstufe ist je nach Bedürfnis eine geringere oder gröſsere Anzahl als »Abgangsklassen« (modifizierter Stoffplan) eingerichtet für diejenigen Mädchen, die in der zweiten Hälfte des Jahres geboren, nach bisherigem badischen Gesetz nur 7 Jahre die Schule zu besuchen haben, und für solche Knaben und Mädchen, die bei 8 jähriger Schulpflicht einmal aus irgend welchem Grunde nicht regelmäſsig versetzt worden sind. Eine zweite Art von Nebenklassen des Hauptsystems sind auf der 3. und 4. Klassenstufe die sog. »Vorbereitungsklassen für die höheren Schulen«. Da die höheren Schulen in Baden das Schuljahr im September beginnen (die Volksschule hat den Ostertermin), so treten die Schüler aus der Volksschule entweder nach $3\frac{1}{2}$ oder nach $4\frac{1}{2}$ jährigem Schulbesuch in die höheren Schulen über. Damit nun die aus der unentgeltlichen Volksschule nach $3\frac{1}{2}$ Jahren übertretenden Schüler für ihre künftige Unterrichtsaufgabe aufs bestmöglichste vorbereitet sind, werden diejenigen Knaben, die später eine höhere Schule besuchen sollen, sofern sie nach ihrer bisher bewiesenen Leistungsfähigkeit für jenen Bildungsgang geeignet erscheinen, nach ihrem Aufstieg vom 2. zum 3. Schuljahr während anderthalb Jahren in besonderen Parallelklassen der 3. und 4. Stufe zusammengefaſst und erhalten hier eine ihrer erhöhten Arbeitsfähigkeit entsprechende intensivere Ausbildung in der Muttersprache und eine gesteigerte Fertigkeit im mechanischen und orthographischen Schreiben.

Das Förderklassensystem ist 6-, bezw. 5 stufig, insofern auf der 6. und 5. Stufe gewisse Parallelcöten der Förderklassen den Charakter von »Abschluſsklassen« tragen. In den Abschluſsklassen, in welchen diejenigen Förderklassenschüler vereinigt sind, die — nach absolvierter Schulpflicht — auf der 5. bezw. 6. Stufe zur Entlassung kommen,

wird in den einzelnen Fächern auf einen schulmäſsigen Abschluſs unter Berücksichtigung des für das praktische Leben Notwendigsten hingearbeitet. Die Förderklassen, weit geringer an Zahl als die Hauptklassen, sind in den für die Beschulung am günstigsten gelegenen Schulhäusern der einzelnen Stadtteile untergebracht.

Das Hilfsklassensystem ist 4 stufig mit einer Vorstufe. Jede Stufe umfaſst zur Zeit 2 Parallelabteilungen, die in zwei für eine zentrale Beschulung besonders geeignete Schulhäuser eingewiesen sind.

Den Förderklassen und Hilfsklassen sind in Rücksicht auf ihre eigenartige Zusammensetzung nach dem Grundsatz: »Je ungünstiger die physische und psychische Beschaffenheit des Erziehungsobjektes ist, desto günstiger müssen die Unterrichtsbedingungen sein« folgende Vergünstigungen zugewiesen:

1. Geringere Klassenfrequenz: Förderklassen 30/31, Hilfsklassen 15/16 (Hauptklassen 45/46) Schüler.

2. Erfahrene, für die Behandlung schwacher Kinder geeignete Lehrer und Lehrerinnen (freiwillige Meldung), die mit ihren Zöglingen möglichst von Stufe zu Stufe emporsteigen.

3. der successive Abteilungsunterricht, d. i. ein in gewissen Stunden für den schwächeren und leistungsfähigeren Teil der Klasse zeitlich gesonderter Gruppenunterricht behufs erhöhter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schüler.

4. Gröſsere Bewegungsfreiheit hinsichtlich des zu behandelnden Stoffes, damit das Arbeitstempo dem langsameren Auffassungsvermögen angepaſst werden kann.

5. Bevorzugte Teilnahme an den der Schule angegliederten Fürsorgeeinrichtungen (warmes Frühstück, Mittagessen, Solbäder, Kinderhort usw.).

Zwischen den drei Kategorien von Klassen — Hauptklassen, Förderklassen, Hilfsklassen — die sich als organische Bestandteile der einen unentgeltlichen Volksschule darstellen, besteht eine enge Wechselbeziehung insofern, als Schüler bei eintretender Verbesserung oder Verschlechterung in ihrem Fortkommen von der einen Kategorie in die andere übertreten können, ausnahmsweise sogar während des Schuljahres. Damit die Eigenart der einzelnen Kinder möglichst richtig erkannt und bei den unterrichtlichen und erzieherischen Maſsnahmen möglichst rationell berücksichtigt werden kann, ist für jedes Kind ein Personalbogen eingeführt, der es auf der ganzen Schullaufbahn begleitet. Ferner ist als Berater in gesundheitlichen Fragen der Lehrerschaft ein Schularzt im Hauptamt beigegeben, der seine ganze Zeit und Kraft dem Dienste der Schule zu widmen hat.

b) Versetzung in das Förderklassensystem. In eine Förderklasse kommen:

1. Die im Hauptsystem auf Schluſs des Schuljahres aus irgend einem Grunde nicht versetzungsfähigen Schüler, die Repetenten (daher die für diese Klassen anfangs gebrauchte Bezeichnung »Wiederholungsklassen«).

2. Die durch Krankheit zurückgekommenen und deshalb einer erhöhten Fürsorge bedürfenden Schüler.

3. Zugezogene Schüler, denen vorerst wichtige Kenntnisse fehlen, um in der ihrem Alter entsprechenden Hauptklasse mitmachen zu können.

In dem Förderklassensystem verbleiben diejenigen Schüler, die der pfleglichen Behandlung in einer Förderklasse fortgesetzt bedürfen. Es ist dies weitaus die groſse Mehrzahl der Förderklassenschüler. Sie rücken innerhalb des Förderklassensystems empor und erreichen die wünschenswerte schulmäſsige Abrundung in den einzelnen Unterrichtsfächern entweder in einer Abschluſsklasse der 5. und 6. Stufe oder in der 7. Abgangsklasse des Hauptsystems.

c) Versetzung aus dem Förderklassensystem. Im Förderklassensystem verbleiben nicht:

1. Diejenigen Schüler, die sich in der Sonderbehandlung so gekräftigt haben, daſs sie den erschwerten Arbeitsbedingungen der Hauptklassen wieder gewachsen scheinen; sie treten auf Schluſs des Schuljahres oder bei ausnahmsweiser Qualifizierung, gefördert durch den successiven Abteilungsunterricht, während des Schuljahres in die nächsthöhere Hauptklasse über.

2. Solche Kinder, die noch günstigere Unterrichtsbedingungen brauchen als die Förderklassen sie bieten, werden nach einer

vom Schulleiter und Schularzt vorgenommenen Prüfung einer Hilfsklasse zugewiesen oder bei gänzlichem Versagen als bildungsunfähig (Vollidioten) zum Eintritt in eine Idiotenanstalt vorgesehen. Im übrigen bieten die Förderklassen als Zwischenstufe zwischen den Hilfsklassen und den gewöhnlichen Klassen den nicht gering zu schätzenden Vorteil, dafs die nur für Hilfsklassenbehandlung tauglichen Kinder viel zuverlässiger herausgefunden werden als dort, wo jenes Zwischenglied in der Klassenorganisation fehlt.

d) Zusammenfassende Würdigung. Der Hauptunterschied zwischen der im Mannheimer Schulsystem verkörperten Gepflogenheit der Schülerklassifikation und der anderwärts geübten Praxis besteht also nicht darin, dafs die leicht Zurückgebliebenen nach einem andern Mafsstab aus ihrer seitherigen Klassengemeinschaft ausgeschieden werden (es handelt sich bei der Ausscheidung nach wie vor nur um die Repetenten); die Eigenart des Mannheimer Systems besteht vielmehr in der grundsätzlich geänderten Behandlung der in dem gewöhnlichen Klassenunterricht aus irgend einem Grunde versagenden Schüler. Vor Einrichtung der Förderklassen wurden die Repetenten, wie allgemein üblich, im folgenden Schuljahr zu der aufgestiegenen jüngeren Altersklasse eingeschult, wo sie als unwillkommene Beigabe angesehen wurden und zumeist eine wenig ermutigende Behandlung erfuhren; nicht selten übten sie auf die jüngeren Kameraden einen nachteiligen Einflufs aus, verloren jeweils ein ganzes Jahr und wurden nach Erreichen ihres entlassungsfähigen Alters mitten aus ihrer Schullaufbahn herausgerissen, ohne in den Besitz eines planvollen schulmäfsigen Wissens und Könnens gelangt zu sein und ohne den Segen eines gewissenhaften und freudigen Arbeitens an sich erfahren zu haben. Seit dem Bestehen der Förderklassen bleiben dagegen die Nichtversetzbaren mit Altersgenossen beisammen und können dank der aufgeführten günstigeren Arbeitsbedingungen viel individueller erfafst und gefördert werden; bei besonders günstiger Entwicklung vermögen sie das verloren geschienene Jahr nachzuholen, auf alle Fälle aber werden sie — und das ist das Wertvollste an der Sonderklassenbehandlung — zur steten, ihrem individuellen Kräftemafs entsprechenden Arbeit angehalten, kommen ebenfalls zum Bewufstsein, zum freudigen, Willen kräftigenden, Interesse erweckenden Bewufstsein geistigen Wachstums und erhalten das für das praktische Leben unerläfsliche Mafs schulmäfsigen Wissens und Könnens. Etwaige Mifsgriffe und Ungerechtigkeiten der früheren Behandlung können bei der engen Wechselbeziehung zwischen Förderklassen und Hauptklassen viel leichter ausgeglichen werden als da, wo die Förderklassen fehlen.

Das Mannheimer Schulsystem ist der erste umfassende Versuch einer naturgemäfseren Durchführung der für die obligatorische Schule geltenden Forderung »gleiches Recht für alle«. Da die Volksschule im Gegensatz zur höheren Schule kein Ablehnungsrecht besitzt, sondern alle ihr kraft des Gesetzes zugewiesenen Schutzbefohlenen, die hervorragend befähigten bis herab zu den an der Grenze der Vollidiotie stehenden, in gleich intensiver Weise fördern soll, so ist die bisherige Deutung jener Forderung »alle Kinder haben ein Recht auf die gleiche Bildung« zu ersetzen durch die Auslegung »alle Kinder haben das gleiche Recht auf Bildung«, d. h. die Gleichberechtigung aller besteht nicht in der Gleichheit des Unterrichtsganges für alle, sondern in der gleichen Möglichkeit für jedes Kind, dafs es innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht die seiner individuellen, durch die Natur und die Lebensverhältnisse bedingten Leistungsfähigkeit entsprechende Ausbildung erhalten. Nicht »Jedem das Gleiche«, sondern »Jedem das Seine«, nicht formale Gleichheit für alle, sondern Gerechtigkeit für den einzelnen!

2. Kostenfrage. Je ausgedehnter die Breitengliederung eines Schulkörpers ist, d. h. je mehr Parallelabteilungen die einzelnen Klassenstufen des sich über das ganze Stadtgebiet erstreckenden Schulganzen umfassen, ferner je freier die Einschulung für die einzelnen Schulhäuser gehandhabt wird und je mehr sich schon die bisherige Besetzung der Klassen einer normalen Stärke nähert: desto geringere finanzielle Wirkungen hat die Einrichtung von Sonderklassen nach dem Mannheimer System. Denn unter den angegebenen Voraus-

setzungen können die schon vorhandenen Lokale und Lehrer dem neuen Zwecke unmittelbar dienstbar gemacht werden. In Mannheim erforderte die neue Klassenorganisation keinen Mehraufwand. Durch die Erhöhung der Klassenfrequenz in den (301) Hauptklassen von 43/44 Köpfen auf 45/46 wurden für die zu bildenden (47) Förderklassen die erforderlichen Lokale und Lehrer mit der herabgeminderten Besetzungsziffer von 30/31 Köpfen erspart. Dieser ökonomische Ausgleich in der Besetzung der aufsteigenden und der parallelen Klassen wird durch den in Mannheim üblichen freieren Einschulungsmodus ermöglicht. In Mannheim besteht nicht das starre Bezirksschulsystem, bei dem alle Kinder die in der gleichen Strafse oder im gleichen Hause wohnen, unter allen Umständen auch in ein und dasselbe Schulhaus eingewiesen werden. Für die Einweisung der Schüler in Klasse und Schulhaus ist vielmehr in erster Linie ein inneres Moment mafsgebend: die Rücksicht auf die denkbar beste Förderung des einzelnen Kindes, selbstverständlich unter tunlichster Berücksichtigung der Lage der Wohnung. Überall, wo in einer Gemeinde mehrere Einzelschulen nebeneinander bestehen, sind die Ausnutzung der Breitengliederung des Gesamtschulkörpers für Einrichtung von Förderklassen, ferner der Ausgleich in der Besetzung der aufsteigenden und der parallelen Klassen, sowie die äufsere Voraussetzung hierzu, der freiere Einschulungsmodus, dadurch zu bewerkstelligen, dafs mehrere Einzelschulen zusammen einen Schulverband, eine Schulgruppe bilden. Anders ausgedrückt: die Gesamtschulgemeinde zerfällt je nach dem Umfang des Stadtgebiets in eine gröfsere oder geringere Zahl von Schülereinweisungsdistrikten, von denen jeder eine ganze Anzahl von Schulhäusern umfafst. Dieser freiere, beweglichere Einschulungsmodus, der mehrere Einzelschulen zu einer Art Arbeitsgemeinschaft verbindet, ist an vielen Orten bereits verwirklicht, einmal in der Gestaltung der Hilfsschule, deren Zöglinge sich aus einer Mehrzahl von Einzelschulen rekrutieren, sodann in der Organisation des modernen Fortbildungsschulwesens, wo man die Zöglinge aus weitem Umkreis in einem Schulhaus konzentriert, um die für die Bildung von Fachklassen und Qualitätsklassen erforderlichen gröfseren Schülerzahlen zu erhalten.

3. Zur Geschichte des Mannheimer Schulsystems. In einer Denkschrift vom 1. Januar 1899 »Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim« lieferte Stadtschulrat Dr. Sickinger, der seit 1895 mit der Leitung des Mannheimer Volksschulwesens betraut ist, den zahlenmäfsigen Nachweis, dafs seit vielen Jahren an der Mannheimer Volksschule ein sehr hoher Prozentsatz der Schüler, weit über die Hälfte, innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht nicht zur obersten Klasse gelangt sei und deshalb beim Austritt aus tieferen Klassen des regelrechten Abschlusses der schulmäfsigen Ausbildung habe entbehren müssen. Als Gründe für diese unerfreulichen Ergebnisse wurden in der Denkschrift aufgeführt: zu hoch gespannte Lehrziele, zu starke Besetzung und Kombinierung der untersten Klassen (zwei Klassen in der Hand eines Lehrers), eigenmächtige Versetzungsmethode der Klassenlehrer und zu nachsichtige Behandlung von Schulversäumnissen, ferner die Bestimmung des Badischen Unterrichtsgesetzes, dafs die zwischen dem 1. Juli und 31. Dezember geborenen Mädchen nur zu einem 7 jährigen Besuch der Schule verpflichtet sind, endlich, als ganz besonders ins Gewicht fallend, ein innerer Grund: die allzu grofse Verschiedenheit der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit der die obligatorische Volksschule besuchenden Schülerelemente und die daraus entspringende Unmöglichkeit, die Gesamtheit der gleichaltrigen Individuen durch ein und denselben Bildungsgang in der wünschenswerten Weise zu fördern. In der Denkschrift wurde deshalb angeregt, bei den vorzunehmenden Reformen auch dieses innere Moment gebührend zu berücksichtigen, damit jedem Kinde, dem schwachen wie dem starken, die seiner Eigenart gemäfse Entwicklung und Förderung zu teil werde. Zu diesem Zwecke wurde vorgeschlagen, innerhalb des weit ausgedehnten Schulorganismus mit seiner reichen vertikalen und horizontalen Klassengliederung drei verschiedene Unterrichtsgänge vorzusehen und zwar:

1. einen Unterrichtsgang für die krankhaft schwachbegabten Schüler, die bisher

zumeist als Analphabeten die Schule verlassen mufsten (Einrichtung von Hilfsklassen);

2. einen Unterrichtsgang für die unter Mittel, aber nicht abnorm schwachen Schüler, die nur zur Not die normalen Klassenziele zu erreichen vermöchten (Einrichtung einer einfachen Schulabteilung);

3. einen Unterrichtsgang für die besser befähigten Schüler, die seither zur obersten oder doch wenigstens zur zweitobersten Klasse emporgestiegen sind. (Einrichtung einer erweiterten Schulabteilung.)

Die Darlegungen und Vorschläge der Denkschrift wurden in der Tages- und Fachpresse, sowie innerhalb des Lehrkollegiums und der städtischen Behörde eingehend erörtert. Schliefslich einigten sich die mafsgebenden Instanzen im Jahre 1901 einstimmig dahin, dafs in die vorzunehmenden Reformen auch die Dreiteilung des horizontalen Klassengefüges in der eingangs dargelegten Weise in Hauptklassen, Förderklassen und Hilfsklassen einzubeziehen seien.

Der Ausbau des Sonderklassensystems erfolgte 1901—1905 von der untersten Stufe an schrittweise (vgl. Literatur No. 64).

4. Ergebnisse: a) Stellungnahme der Behörden und der Eltern. Die bisherigen Ergebnisse der neuen Klassenorganisation sind durchaus befriedigend. Dies ist auch behördlicherseits anläfslich der amtlichen Inspektionen wiederholt ausgesprochen worden. Der Kreisschulinspektor, der schon seit nahezu vier Jahrzehnten die Mannheimer Volksschule inspiziert und deshalb das zuverlässigste Urteil darüber besitzt, ob der jetzige differenzierte Unterrichtsbetrieb gegenüber dem früheren uniformen einen Fortschritt bedeutet, hat in seinen Inspektionsberichten das Segensreiche der Sonderklassen nach der unterrichtlichen wie namentlich auch nach der erzieherischen Seite zu verschiedenen Malen hervorgehoben und begründet. Insbesondere stellte dieser erfahrene Schulmann entgegen der theoretischen Behauptung, die Sondergruppierung müsse auf die kindlichen Gemüter deprimierend wirken, auf Grund seiner persönlichen Wahrnehmungen fest, dafs sich die Schüler der Sonderklassen »durch die ihnen in erhöhtem Mafse zugewandte Aufmerksamkeit und Teilnahme des Lehrers angeregt, ermutigt und gehoben fühlen und infolgedessen Aufmerksamkeit und freudigen Eifer an den Tag legen und das Gefühl haben, dafs sie hier etwas leisten, etwas gelten, ein glückliches Gefühl, das sie in früheren Klassen nicht erlangen konnten.« Diese für Gemüts- und Willensbildung so überaus wichtige Rückkehr des Selbstvertrauens der Schüler in den Förderklassen und Hilfsklassen wurde auch anläfslich der Religionsprüfungen ausdrücklich festgestellt in dem Bescheid des katholischen Stadtdekanats vom Jahre 1902 und in einem Erlafs des evangelischen Oberkirchenrats vom Jahre 1904: »Wir fügen die Bemerkung an, dafs auch uns die von dem Leiter des städtischen Volksschulwesens in Mannheim geschaffene Einrichtung der Abschlufs-, Wiederholungs- und Hilfsklassen als durchaus praktisch und einem wohl erwogenen pädagogischen Interesse dienlich erscheint. Zweierlei Mifsstände werden dadurch vermieden, die bei der gemeinschaftlichen Unterweisung unterschiedlich veranlagter Schüler unausbleiblich sind. Einmal entgeht der Lehrer der Versuchung, sich vorwiegend mit den besser Begabten unter seinen Schülern zu beschäftigen und die minder veranlagten tatsächlich wenigstens zu vernachlässigen. Zum andern wird dem Übelstand vorgebeugt, dafs, wenn der Lehrer den geringer begabten Schülern gröfsere Aufmerksamkeit zuwenden würde, die geistig geweckten der Langeweile verfallen. Der positive Vorteil für die in Sonderklassen Unterrichteten besteht aber darin, dafs diesen möglichste Spannkraft zu entwickeln reichlich Gelegenheit geboten ist.« Auch die Oberschulbehörde des Landes hat sich für die Neueinrichtung ausgesprochen. Ferner wurde bei der Budgetberatung der zweiten Kammer der badischen Landstände (1904) die Organisation der Mannheimer Volksschule von dem Berichterstatter über den Volksschuletat und von dem Unterrichtsminister als mustergültig bezeichnet. Dieser amtlichen Beurteilung entspricht auch die Stellungnahme der Eltern dem Sonderklassensystem gegenüber. Wiewohl sich die Zahl der in den Sonderklassen untergebrachten Kinder zurzeit über 2000 beläuft, stiefs deren Einschulung in eine Sonderklasse in keinem Fall auf erhebliche

Schwierigkeiten bei den Eltern. Dies ist um so beachtenswerter, weil die Sonderklassen nur in wenigen, zur Einrichtung von Sammelklassen günstig gelegenen Schulhäusern untergebracht werden können, so dafs die Einweisung in eine Sonderklasse für das betreffende Kind nicht selten einen weiteren Schulweg zur Folge hat. Dagegen haben sich die Eltern vielfach dahin ausgesprochen, dafs sie mit der jetzigen Einschulung ihrer Kinder durchaus zufrieden seien, weil diese jetzt lieber zur Schule gingen.

b) Unterrichtliche Erfolge (Abgangsstatistik). Auch die rein unterrichtlichen Ergebnisse der durchgeführten Reform, die u. a. in der Abgangsstatistik zum Ausdruck kommen, befriedigen durchaus. Von den auf Schlufs des Schuljahres 1906/07 zur Beendigung ihrer Schulpflicht gelangten Knaben wurden aus der VIII. Hauptklasse und VII. Abgangsklasse, die zusammen der obersten (I.) Klasse des 7 stufigen Systems entsprechen, 83,96 v. H. entlassen, aus der VI. und V. Abschlufsklasse, also mit einer immer noch planvollen Elementarbildung 15,06 v. H. Dagegen wurden beispielsweise in den Hannoverschen 7 stufigen Bürgerschulen in den Jahren 1900—1905 aus der obersten (I.) Klasse nur 65 v. H. entlassen; die übrigen 35 v. H., also ein volles Drittel der zur Entlassung gekommenen Schüler, gingen aus tieferen Klassen ab, ohne dafs ihre besonderen Bedürfnisse berücksichtigt worden waren. Die Zahl der auf Schlufs des Schuljahres 1906/07 nicht versetzungsfähigen Kinder betrug in Mannheim (in der Gesamtschule) 5,8 v. H. Dafs dies ein sehr günstiges Ergebnis ist, erhellt u. a. aus der 1902 von der Potsdamer Regierung erlassenen Verfügung: »Bleiben mehr als 20 v. H. in einer Klasse sitzen, so ist die Ursache davon festzustellen«. Das Sitzenlassen bis zu 20 v. H. erscheint darnach als etwas ganz Normales.

c) Stellungnahme der Lehrerschaft und der Ärzte. Wie von den Eltern, so wurde auch von der Lehrerschaft, sowie von den Ärzten und Hygienikern (vorab von der »Gesellschaft der Mannheimer Ärzte«) die Neuordnung, die der wichtigsten Forderung der Unterrichtshygiene, Anpassung der Leistungsforderung an das individuelle Leistungsvermögen, auch im Kollektiv- oder Massenunterricht Rechnung zu tragen sucht, aufs freudigste begrüfst.

d) Das Mannheimer Schulsystem auf dem I. internationalen Kongrefs für Schulhygiene in Nürnberg 1904. Zur Verbreitung der neuen Idee trug der I. internationale Kongrefs für Schulhygiene in Nürnberg (1904) wesentlich bei. Auf Veranlassung der Kongrefsleitung begründete Dr. Sickinger in dem Vortrag »Organisation grofser Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit« unter Bezugnahme auf die im 11. Jahrgang des »Statistischen Jahrbuchs deutscher Städte« enthaltenen Abgangsstatistik der Volksschulen von 44 der gröfsten deutschen Städte die allgemeine Notwendigkeit und mehrfache Bedeutsamkeit der neuen Klassenorganisation und erwies in dem in Gemeinschaft mit Dr. med. J. Moses (Mannheim) erstatteten Referat über »das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule« die Durchführbarkeit der erhobenen Forderung durch die tatsächliche Durchführung innerhalb eines weitverzweigten Schulwesens. Der Grundton der sich anschliefsenden lebhaften Debatte bildete die Hervorhebung der Bedeutsamkeit der Mannheimer Reform für die Frage der in pädagogischer, hygienischer und sozialer Hinsicht dringend wünschenswerten Weiterentwicklung und Ausgestaltung der grofsen Volksschulkörper. Die die grundsätzliche Seite der Frage betreffenden Leitsätze wurden nahezu einstimmig angenommen. Durch die Verhandlungen in Nürnberg erhielt die angeregte Schulorganisationsfrage mit einem Schlage internationalen Charakter und rückte in den Vordergrund des pädagogischen Interesses und der fachmännischen Erörterungen in der Presse und in Versammlungen. Der von mehreren Schulmännern (Heydner, Jessen, W. Paulsen, Pretzel, Wigge u. a.) erhobene Widerspruch erwies sich als ein die Angelegenheit förderndes Moment; insofern sich für den objektiven Beurteiler aus dem Widerstreit der Ansichten das Wertvolle und Haltbare in der Sache um so klarer ergibt.

e) Einwände der Gegner. Die wichtigsten gegen eine Differenzierung des Unterrichtsbetriebs nach Art des Mannheimer Systems erhobenen Einwände lauten:

1. Die Gruppierung der gleichaltrigen Schüler nach Mafsgabe ihrer individuellen Bildungsfähigkeit ist zu einseitig auf dem Intellektualismus aufgebaut; auf die Bildung des Gemüts, überhaupt auf die erzieherische Aufgabe der Schule wird dabei zu wenig Gewicht gelegt. 2. Die neue Gruppierung der Schüler ist mangels exakter Mafsstäbe für psychische Qualitäten nicht durchführbar. 3. Sie hat eine Trennung der Schüler nach den sozialen Verhältnissen zur Folge; eine solche Scheidung widerspricht aber dem Wesen der Volksschule und der Tendenz des heutigen sozialen Lebens nach Ausgleich der Standesunterschiede. 4. Sie beseitigt die wertvollen Wechselbeziehungen zwischen besserbegabten und minderbegabten Schülern. 5. Es ist ein Eingriff in die Rechte der Eltern, wenn die Kinder, ohne dafs die Eltern darob befragt werden, in besonderen Klassen unterrichtet werden. 6. Die vom Ballast befreiten Normalklassen werden in zu raschem Tempo fortschreiten. 7. Der Vorteil der Förderklassen läfst sich besser und sicherer erreichen durch möglichste Beschränkung des Unterrichtsstoffes, Durchführung der Klassen, Herabsetzung der Klassenfrequenz; Sonderklassen sind deshalb nicht nötig. 8. Durch die vorgeschlagene Differenzierung des Unterrichtsbetriebs wird dem Prinzip der allgemeinen Volksschule und der Einheitsschule entgegengearbeitet. 9. Die neue Klassenorganisation ist wegen der Verschiedenheit der lokalen Schulverhältnisse nicht überall durchführbar und verursacht zu hohe Kosten.

Auf eine kritische Besprechung dieser Einwände kann hier nicht eingegangen werden; die unten aufgeführte Literatur enthält die erforderlichen Hinweise (vergl. namentlich Dr. Sickinger, Die Einwendungen gegen das Mannheimer Schulsystem, »Neue Bahnen« 1906/7 Hefte 8 und 9). Hier seien nur wenige Tatsachen hervorgehoben:

f. Ausblick. 1. Die Hauptgegner haben ihre Ausstellungen gegen das Mannheimer System gemacht, ohne dessen konkrete Gestaltung in Mannheim persönlich kennen gelernt zu haben. 2. Was an einem Orte (Mannheim) unter Zustimmung aller beteiligten Faktoren möglich gewesen ist, kann an anderen Orten, wenn die überlieferten lokalen Verhältnisse richtig beachtet werden, nicht völlig unmöglich sein. 3. Die im Mannheimer System verkörperte Forderung einer Individualisierung des Kollektivunterrichts durch differenzierte unterrichtliche Versorgung der Masse der gleichaltrigen Schüler wird sich schon aus dem Grunde durchsetzen, weil sie nichts anderes will als die konsequente Durchführung einer schon längst begonnenen Differenzierung in der Fürsorge für die Abnormen. Das Differenzierungsprinzip wurde naturgemäfs zunächst denen gegenüber angewendet, deren natürliche Voraussetzungen für die Bildungsarbeit sich von dem normalen Durchschnitt am weitesten entfernten, gegenüber den Blinden, Taubstummen, den moralisch Defekten und den Schwachsinnigen höchsten Grades. Von hier aus drängte aber Erfahrung und gesteigertes Gemeinschaftsgefühl folgerichtig darauf, Schritt für Schritt die nächsten gegen die Normalität hin folgenden Kategorien derHilfsbedürftigen durch individualisierende Behandlung zu erfassen. So erwuchsen trotz mannigfachen Widerstands aus den Kreisen der Schulmänner im Rahmen der öffentlichen Schule selbst Licht und Wärme spendend die Hilfsklassen für die geringeren Grade des Schwachsinns. Und da sollte die Stunde der Befreiung und der Gerechtigkeit nicht auch schlagen den viel zahlreicheren unteren Graden der sog. Normalität, den eigentlichen Schmerzens- und Sorgenkindern der Volksschule? Ja das differenzierende Prinzip der Gerechtigkeit wird schliefslich auch den nach der positiven Seite Abnormen, denen, die »doppeltes Futter« brauchen, durch Sonderbehandlung die ihrer Eigenart entsprechende unterrichtliche Pflege zuteil werden lassen. 4. An ca. 30 Orten des In- und Auslandes werden bereits Versuche mit der neuen Klassenorganisation gemacht und zwar zumeist auf Grund persönlicher Verlässigungen in Mannheim (vergl. Jahresbericht über das Mannheimer Volksschulwesen 1906/7); besonders bedeutsam ist die nach eingehender persönlicher Information in Mannheim und mit ausdrücklicher Genehmigung des preufs. Kultusministers beschlossene Neuorganisation des Volksschulwesens der Stadt Charlottenburg, durch die neben den Klassen für Schüler von durchschnittlicher Befähigung einerseits Hilfsklassen und B-Klassen (Förderklassen) für die ver-

schiedenen Grade unternormaler Leistungsfähigkeit, andrerseits A-Klassen für die über dem durchschnittlichen Leistungsniveau stehenden Schüler (unter Einbeziehung einer Fremdsprache) vorgesehen werden. 5. Die Einrichtung von Sonderklassen im Sinne des Mannheimer Systems ist bereits amtlich empfohlen worden a) in dem vom Erziehungsrat des Kantons Zürich genehmigten Volksschullehrplan (1905); b) in der vom k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht in Österreich 1905 erlassenen Schul- und Unterrichtsordnung, c) in der neuen Schulordnung der Stadt Chemnitz (1906), d) in der neuen (1906) Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des K. Bayer. Regierungsbezirks der Pfalz (Errichtung von Abschlufsabteilungen), e) in der Lehrordnung (1907) für die Volksschulen des K. Bayer. Regierungsbezirks Niederbayern (Errichtung von Abschlufsklassen), f) in dem von der badischen Oberschulbehörde 1906 herausgegebenen Unterrichtsplan für die Volksschulen des Grofsherzogtums Baden. Diese amtlichen Instanzen haben also die für die neue Klassenorganisation sprechenden Gründe für schwerwiegender gehalten als die gegen sie erhobenen Bedenken.

Literatur über das Mannheimer System, weiterhin über die Bewegung zu Gunsten einer naturgemäfsen Klassenorganisation (Gruppierung der gleichalterigen Schüler in Unterrichtsgemeinschaften nach ihrer Leistungsfähigkeit). I. Abhandlungen zur Erläuterung des Systems durch Anhänger derselben. 1. Vom Gründer des Systems: Nr. 12, 17, 26, 60, 61, 62, 64, 112, 114, 117, 160, 204, 215, 230. 2. Von Mannheimer Lehrern und Ärzten: Nr. 13, 19, 34, 41, 42, 44, 55, 88, 89, 128, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 208. 3. Von auswärtigen Schulmännern und Ärzten: a) auf Grund eigener Anschauung: Nr. 54, 57, 75, 93, 95, 96, 97, 98, 124, 136, 142, 153, 154, 155, 162, 163, 176, 178, 182, 184, 190, 193, 195, 196, 218, 222, 223b, 224; b) auf Grund des Studiums der Literatur: Nr. 14, 15, 20—25, 27—31, 33, 35, 39, 43, 46—49, 51, 56, 58, 65, 70, 71, 74, 76—81, 84—87, 99—101, 103, 108, 115, 116, 118—120, 123, 129, 130—132, 134, 135, 138, 139, 142, 149, 150, 151, 156—158, 161 bis 163, 165—170, 181, 183, 186—189, 192, 199, 200, 203, 206, 207, 209—211, 214, 219, 220, 221, 225, 226, 227, 228, 229. — II. Abhandlungen zur Bekämpfung des Systems. 1. Von Mannheimer Lehrern: Nr. 18 (richtet sich nur gegen den ersten Vorschlag Dr. Sickingers). 2. Von auswärtigen Schulmännern und Ärzten: a) auf Grund eigener Anschauung: Nr. 122, 185, 213; b) auf Grund des Studiums der Literatur: Nr. 36, 45, 66—68, 72, 73, 83, 90, 91, 94, 102, 104—107, 111, 113, 121, 125, 126, 131, 133, 137, 152, 174, 180, 197, 201, 205, 217. — III. Abhandlungen zur Richtigstellung und Widerlegung der gegnerischen Äufserungen. 1. Vom Gründer des Systems: Nr. 204. b) Von Mannheimer Lehrern und Ärzten: Nr. 89b, 143—145. 3. Von auswärtigen Schulmännern: a) auf Grund eigener Anschauung: Nr. 59, 136, 164, 223b, 224; b) auf Grund des Studiums der Literatur: Nr. 25, 78—82, 105, 127, 156, 177, 182. — IV. Berichte über praktische Versuche mit dem System: Nr. 120, 149, 183, 187, 216.

1. K. Richter, Einige Worte über Schulorganisation vom Standpunkte des Individualprinzips. Leipziger Blätter f. Pädagogik, Bd. VI, Heft 5. Leipzig 1872. — 2. Bräuchle, Vorschläge zu einer Abänderung unserer Schulorganisation. Die Volksschule 1883, Heft 1. Stuttgart. — 3. Anonym., B.-Klassen. Die Volksschule 1888, Heft 3. Ebenda. — 4. Ehlers, Wünsche in Bezug auf die Entwicklnng unserer Volksschule. Päd. Ref. 1890, Nr. 11—13. Hamburg. — 5. Anonym., Ein wunder Punkt am Schulorganismus. Pädag. Reform 1890, Nr. 19. Ebenda. — 6. R. Seyfert, Die Organisation der Volksschule auf psychol. Grundlage. Zwickau 1901. — 7. Anonym., Über individuelle Erziehung der Kinder durch die Volksschule. Allg. Deutsche Lehrerztg. 1892, Nr. 17—19. Leipzig. — 8. Mährle, Die Behandlung schwachbegabter Kinder. Die Volksschule 1892, Nr. 23. Stuttgart. — 9. Anonym., Was kann d. Schule z. Förderung begabter Kinder tun? Allg. Deutsche Lehrerztg. 1897, Nr. 46 u. 47. Leipzig. — 10. Brahn, Die Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1897, Heft 7/8. Hamburg. — 11. Christinger, Die Förderung der Talente auf der Stufe der Volksschule. Davos 1897. — 12. Sickinger, Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim. Denkschrift vom 1. Jan. 1899 (Erster Vorschlag, enthalten in Nr. 64). — 13. Moses, Die Neuorganisation der Volksschule in Mannheim. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1899, Nr. 8 u. 9. Hamburg. — 14. M. Wagner, Organisation der Volksschule auf psycholog. Grundlage. Die deutsche Schule 1899, Heft 8. Leipzig. — 15. Tews, Die Mannheimer Schulorganisation. Päd. Jahresb. fürs Jahr 1899. Ebenda 1900. — 16. Trüper, Eine Bankerotterklärung des Schulkasernentums. Evang. Schulblatt 1899, Heft 11. Gütersloh. — 17. Sickinger, Ein pädag. Gutachten Herbarts und der Mannheimer Schulorganisationsplan. Bühl 1900 (enthalten in Nr. 64). — 18. Rödel, Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim. Mannheim 1900. — 19. H. Schmitt, Die Mannheimer Schulorganisationsfrage im Lichte der Dörpfeldschen Theorie der Schuleinrichtung. Bad. Schulztg. 1900, Nr. 5 u. 6. Bühl. — 20. Charlottenburger Statistik. a) Beiträge zur Schulstatistik, Heft 9. b) Weitere Beiträge zur Schulstatistik, Heft 11. Charlottenburg 1900 u. 1901. — 21. B. Fritschi, a) Teilung der Schüler innerhalb der einzelnen Schulabteilungen, b) Zur Frage der Parallelisation nach Fähigkeiten in unserer Primarschule. c) Die Parallelisation nach der geistigen Befähigung bezw. Entwick-

lung der Schüler auf den unteren Stufen der Volksschule. Zürich 1900. — 22. F. Fritschi, Ein pädag. Wellenschlag. Schweiz. Lehrerztg. 1900, Nr. 8, 35—37. Ebenda. — 23. Gradaus, Die Mannheimer Schulorganisationsfrage und die Landschule. Bad. Schulztg. 1900, Nr. 11. Bühl. — 24. Stelling, Die Fürsorge für die schwachbegabten Kinder der Volksschule und der Taubstummenanstalten. Ein Beitrag zur Durchführung der Trennung nach Fähigkeiten. Emden 1900. — 25. Tews, Trennung der Kinder nach der Begabung. Päd. Ztg. 1900, Nr. 12. Berlin. — 26. Sickinger, Jahresberichte über den Stand der dem Volksschulrektorat unterstellten städt. Schulen in Mannheim 1901 ff. (enthalten u. a. Mitteilungen über den Entwicklungsgang und den neuesten Stand der Mannheimer Schulreform). — 27. Hahn, Mittel und Wege, auch schwächer befähigte Kinder zur Erreichung des Zieles der einfachen Volksschule in den Hauptfächern zu bringen. Sächs. Schulztg. 1901, Nr. 22, 23, 25, 26. Leipzig. — 28. Breucker, Errichtet Abschlufsklassen. Neue Westd. Lehrerzeitg. 1901, Nr. 16—18. Elberfeld. — 29. Ehrig, Welche Mafsnahmen sind zu ergreifen, damit auch schwächer befähigte Kinder das Ziel der einfachen Volksschule erreichen? Der prakt. Schulmann 1901, Heft 3. Leipzig. — 30. Hasse, Leipziger Schulstatistik 1901. Sonderabzug aus dem 1900er Verwaltungsbericht der Stadt Leipzig. — 31. M. Wagner, Die deutschen Statistiker und die Volksschule. Leipziger Lehrerztg. 1901, Nr. 37. Leipzig. — 32. K. Lange, Die Schwachen in der Schule. Päd. Studien 1901, Heft 2. Dresden. — 33. Lehne, Die Schwächlinge in der öffentlichen Volksschule und die Pflicht dieser gegen jene. Der prakt. Schulmann 1901, Heft 2. Leipzig. — 34. Moses, Schulhygienische Betrachtungen über Gliederung und Organisation der deutschen Volksschule. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1902, Nr. 8 u. 9. Hamburg. — 35. Witthöft, Zur Gliederung der Hamburger Volksschulen. Päd. Reform 1902, Nr. 44, 50. Ebenda. — 36. Junge, Soll unsere Volksschule sich von Klasse III an in zwei Zweige von verschiedenen Zielen gliedern? Päd. Reform 1902, Nr. 47. Ebenda. — 37. Benda, Die Schwachbegabten auf den Höheren Schulen. Leipzig 1902. — 38. Stelling, Die Erziehung der schwachbegabten und schwachsinnigen Taubstummen und die Teilung nach Fähigkeiten überhaupt. Ebenda 1902. — 39. M. Wagner, Gedanken und Vorschläge im Anschlufs an einige Ergebnisse der Leipziger Schulstatistik. Leipziger Lehrerztg. 1902, Nr. 42 u. 43. Ebenda. — 40. Scherer, Strömungen auf dem Gebiet des deutschen Schulwesens. Neue Bahnen 1902, Heft 8. Wiesbaden. — 41. Moses, Zur Entwicklung der Schulorganisation auf psychol. Grundlage. Päd. psychol. Studien 1903, Nr. 2 u. 3. Leipzig. — 42. O. Mayer, Eine zeitgemäfse Organisation der obligat. Volksschule. Päd. psychol. Studien 1903, Nr. 10—12. Ebenda. — 43. Buhmann, Die Gliederung der obligat. Volksschule nach der natürl. Leistungsfähigkeit der Kinder. Wartburgstimmen 1903, Heft 3. Eisenach. — 44. Lutz, Schulorganisatorisches aus Mannheim. Deutsche Blätter f. erz. Unterr. 1903/04, Nr. 5. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 45. Giger, Zur Errichtung von Fähigkeitsklassen. Schweiz. Lehrerztg. 1903, Nr. 33 u. 34. Zürich. — 46. Landau, Zur Hygiene des Unterrichtsplans. Zeitschr. für Schulgesundheitspflege 1903, Heft 6. Hamburg. — 47. Lippold, Eine Sitzenbleiberstatistik und ihre Lehren. Leipziger Lehrerztg. 1903, Nr. 34. Leipzig. — 48. May, Schulreformen. Die Zeit. 1903. Wien. — 49. Silbergleit, Statist. Jahrb. deutscher Städte. Jahrg. 11, 17. Abschnitt, Breslau 1903 (bringt erstmals eine einheitl. Abgangsstatistik grofser Volksschulen, verwendet in Nr. 61). — 50. M. Wagner, Neuorganisation der Volksschule. Allgem. Deutsche Lehrerztg. 1903, Nr. 47. Leipzig. — 51. Anonym., Anordnungen zum Zwecke der Förderung der schwächeren Schüler in den Primarschulen der Stadt Zürich. Amtl. Schulbl. des Kantons Zürich 1903, Nr. 7. Zürich. — 52. Käser u. Winteler, Die Parallelisation der Schüler nach den Fähigkeiten, Referate vor dem Lehrerkonvent. Zürich 1903. — 53. Lay, Experimentelle Didaktik. Gegen Fähigkeitsklassen: S. 234—237, 409, 427, 463 u. 515. Wiesbaden 1903. — 54. Zollinger, Die Organisation grofser Volksschulkörper nach der Leistungsfähigkeit der Kinder u. das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Schweiz. Bl. f. Schulgesundheitspflege u. Kinderschutz 1904, Nr. 5. Beil. z. Schweiz. Lehrerztg. Zürich. — 55. Enderlin, Die Neuorganisation der Volksschule in Mannheim. Deutsche Schule 1904, Heft 1 u. 2. Leipzig. — 56. M. Wagner, Die Mannheimer Schulorganisation im Leipziger Lehrerverein. Allg. deutsche Lehrerztg. 1904, Nr. 10. Ebenda. — 57. Steinert, Bericht über die Organisation der Mannheimer Volksschulen. Leipziger Lehrerztg. 1904, Nr. 20 u. 21. Ebenda. — 58. Witthöft, Zur Organisation der Volksschule. Päd. Reform 1904, Nr. 12, 13. Hamburg. — 59. Steinert, Zur Widerlegung der gegen das Mannheimer Sonderklassensystem erhobenen Bedenken. Die deutsche Schule 1904. Heft 4. Leipzig. — 60. Sickinger, Der rationelle Ausbau grofser Volksschulkörper. Deutsche Städteztg. 1904, Nr. 7 u. 8. Berlin. — 61. Sickinger, Organisation grofser Volksschulkörper nach der natürl. Leistungsfähigkeit der Kinder. Nürnberger Vortrag. Mannheim 1904. — 62. Ders., Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule (Nürnberger Referat, enthalten in Nr. 64). — 63. Moses, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Ein Beitrag zur Hygiene des Unterrichts (Nürnberger Referat). Mannheim 1904. — 64. Sickinger, Der Unterrichtsbetrieb in grofsen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert einheitlich. Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform mit eingehendem Literaturverzeichnis. Hauptschrift Ebenda 1904. — 65. Die Mannheimer Schulorganisation im bad. Landtag. Landtagsbericht der Karlsruher Zeitg. 1904, Nr. 147—156. Karlsruhe. — 66. Heydner, Die Scheidung der Schüler nach ihrer Begabung. Ein Wort wider

as Mannheimer Schulsystem Dr. Sickingers. Nürnberg 1904. — 67. Jessen, Das Mannheimer Schulsystem. Deutsch-österr. Lehrerztg. 1904, Nr. 17. Wien. — 68. Pretzel, Zur pädagogischen Kulturbewegung. Ernstes Wollen 1904, Nr. 110. Berlin. — 69. W. Paulsen, Die Ursachen der Mifserfolge unserer heutigen Schule und ihre Bekämpfung. Päd. Reform 1904, Nr. 10 u. 11. Hamburg. — 70. Steinert, Einige Anregungen zur Weiterentwicklung der Leipziger Volksschulen. Leipziger Lehrerztg. 1904, Nr. 18. Leipzig. — 71. Witthöft, Material für die Organisation grofser Volksschulen nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Päd. Reform 1904, Nr. 16. Hamburg. — 72. Heydner, Die Scheidung der Schüler nach ihrer Begabung. Freie bayer. Schulztg. 1904, Nr. 8 bis 10. Nürnberg. — 73. Heydner, Das Mannheimer System. Freie bayer. Schulztg. 1904, Nr. 15. — 74. Schulze Die Mannheimer Volksschulorganisation. Neue Westd. Lehrerztg. 1904, Nr. 10. Elberfeld. — 75. Hentze, Das Schulwesen der Stadt Mannheim. Hessische Schulztg. 1904. Nr. 30. Cassel. — 76. Schenk, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Schles. Schulztg. 1904, Nr. 26. Breslau. — 77. M. Wagner, Abgangszahlen. Die deutsche Schule 1904, Heft 4. Leipzig. — 78. Ders., Zur Widerlegung der gegen das Mannheimer Sonderklassensystem erhobenen Bedenken. Die deutsche Schule 1904, Heft 4. Ebenda. — 79. Witthöft, Die einheitliche und gegliederte Volksschule: Hamburg u. Mannheim. Päd. Reform 1904. Nr. 43 u. 44. Hamburg. — 80. Ders., Die Mannheimer Organisation und die allgem. Volksschule. Päd. Reform 1904, Nr. 47. Ebenda. — 81. Ders., Herr Junge und die Mannheimer Organisation. Päd. Reform 1904, Nr. 51. — 82. Rheinländer, Eine neue Schulorganisation. Erziehung u. Unterricht 1904, Nr. 41. Hamm i. W. — 83. Junge, Die allgemeine Volksschule und die Mannheimer Schulreform. Päd. Reform 1904. Nr. 45. Hamburg. — 84. Schulze, Geringe Leistungsfähigkeit der städt. Volksschulen als Folge einer widernatürl. Schulorganisation. Hannoversche Schulztg. 1904, Nr. 43. Hannover. — 85. Ockelmann, Zur Frage eines naturgemäfseren Unterrichtsbetriebs mit besonderer Berücksichtigung der Mannheimer Schulorganisation. Hamburg. Schulztg. 1904, Nr. 45 u. 47. Hamburg. — 86. Ehlers, Die Organisation der Volksschule in Mannheim. Hamburg. Schulztg. 1904, Nr. 43. Ebenda. — 87. P. Noack, Scheidung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit. Päd. Ztg. 1904, Nr. 44. Berlin. — 88. Muckle, Das Mannheimer Schulsystem. Bad. Schulztg. 1904. Nr. 50 u. 51. Bühl. — 89a. Janson, Das Mannheimer Sonderklassensystem. Frauenbildung 1904, Heft 11. Leipzig. — 89b). Dies., Zur Frage der Schulreform. Bad. Schulztg. 1904, Nr. 35. — 90. Pretzel. Gegen das Mannh. Schulsystem. Deutsche Schule 1904. Heft 10. Leipzig. — 91. Wigge, Das Mannh. Schulsystem. Der deutsche Schulmann 1904, Heft 12. Berlin. — 92. Müller u. Käser, Die Organis. grofser Volksschulkörper nach d. natürl. Leistungsfähigkeit d. Kinder. Bericht nebst Schlufsfolgerungen. Zürich 1904. — 93. Klenk, Die Mannheimer Schulorganisation. Schulbote f. Hessen 1904, Nr. 23 u. 24. Giefsen. — 94. Otto, Das Mannheimer Schulsystem. Bl. f. d. Schulpraxis (Beil. z. Preufs. Lehrerztg.) 1904, Nr. 20 u. 21. Spandau. — 95. Weigl, Das Mannheimer Sonderklassensystem. Krit. Bemerkungen zu persönl. Beobachtungen. Westd. Lehrerztg. 1904, Nr. 25 u. 26. Aachen. — 96. Maennel, Zur Frage der Schulorganisation im allg. und zur Mannheimer Volksschulorganisation im besonderen. Päd. Warte 1904, Heft 8. Osterwieck. — 97. Grennefs, Mannheimer folkeskolereformen. Skolebladet 1904, Nr. 45 u. 46. Kristiania. — 98. Bäckström, Mannheimsystemet. Folkskolans Vän 1904, Nr. 41. Göteborg. — 99. Beykuffer. Das Mannheimer Schulsystem und die Neuorganisation der Celler Volksschulen. Hannover. Schulztg. 1904, Nr. 51. Hannover. — 100. Ehlers, Vorschläge zu einer naturgemäfseren Organisation unseres Volksschulwesens. Hamburg. Schulztg. 1904, Nr. 50 u. 52. Hamburg. — 101. Brückmann, Organisation der Königsberger Volksschulen unter Anlehnung an das Mannheimer System. Lehrerztg. f. Ost- u. Westpreufsen 1904, Nr. 90. Königsberg. — 102. W. Paulsen, Individuelle Erziehung und die Mannheimer Schulbewegung. Päd. Reform 1904, Heft 4. Hamburg. — 103. Zürich: Bericht über den Versuch mit dem Fähigkeitsgruppenunterricht im Schuljahr 1903/4 an der Volksschule in Zürich. Auszug aus dem Protokolle der Zentralschulpflege der Stadt Zürich vom März 1904. — 104. Anonym., Gegen d. Scheidung d. Schüler nach ihrer Begabung. Päd. Reform 1904, Nr. 15. Hamburg. — 105. Lay, Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene. Wiesbaden 1904 (für die Mannheimer Reform). — 106. Pretzel, Gegen das Mannheimer Schulsystem. Deutsche Schule 1904, Heft 10. Leipzig. — 107. Bauer, Zum Mannheimer Sonderklassensystem. Päd. Warte 1903/04, Heft 19. Osterwieck. — 108. Folke, Mannheimersystemet under debatt. (Göteborgs pedagogiska sallskap.) Svensk Läraretidning 1904, Nr. 46. — 109. Anonym., Mannheimersystemet under debatt. Svensk Läraretidning 1904, Nr. 47. — 110. Bäckström, Mannheimersystemet under debatt. Ebenda 1904, Nr. 48. — 111. Anonym., Extreme. Frankf. Schulztg. 1905, Nr. 1. Frankfurt a. M. — 112. Sickinger, Mehr Licht u. Wärme d. Sorgenkindern uns. Volksschule. Zürich 1905. — 113. W. Paulsen. Mehr Licht u. Wärme den Sorgenkindern uns. Volksschule. Päd. Reform 1905, Nr. 26. Hamburg. — 114. Sickinger, Welche Forderungen ergeben sich aus der seelischen Verschiedenheit der Kinder für die Art ihrer Gruppierung im Unterricht der Volksschule. Verhandlg. d. V. Schweiz. Konferenz f. d. Idiotenwesen in St. Gallen am 5. u. 6. Juni 1905. Glarus 1905. — 115. Hiestand, Dasselbe Thema. Ebenda 1905. — 116. Ganguillet, Nachträgliche Bemerkungen zum Sickingerschen Vortrag. Ebenda. — 117. Sickinger, Naturgemäfse Klassenorganisation gröfserer Volksschulkörper im allgemeinen und die Mannheimer Volksschulreform im besonderen. Nach einem in der 6. Generalversammlung des Preufs. Rektoren-

vereins am 14. Juni 1905 in Berlin gehaltenen Vortrag. Die Schulpflege 1905, Nr. 14—17. Berlin. — 118. Wohlbach. Das Mannheimer Sonderklassensystem. Deutsche Schulztg. 1905, Nr. 7, 8 u. 9. Wien. — 119. Witthöft, Der Umfang der Mannheimer Bewegung. Päd. Reform 1905, Nr. 21. Hamburg. — 120. Schumann, Freibergs Nebenklassen u. Mannheimer Sonderklassen. Leipzig 1905. — 121. Anonym., Das Mannh. Schulsystem. Kathol. Schulztg. f. Norddeutschland. 1905, Nr. 7—9. — 122. Basedow, Die Mannheimer Volksschulorganisation. Hannover. Schulztg. 1905, Nr. 21—23. Hannover. — 123. Bauer, Die Schule als Auslesefaktor. Württemberg. Mediz. Korrespondenzblatt 1905, Nr. 23. Stuttgart. — 124. Maehlum, Mannheimerskolen. Skolebladet 1905, Nr. 26. Kristiania. — 125. F. Berg, Individualitet eller schablon? Stockholm 1905. — 126. Hagmann, Sonderklassen? Der Säemann. Heft 11. Leipzig 1905. — 127. Schumann, Widerlegung einiger Einwände gegen die Organisation der Volksschule nach d. Leistungsfähigkeit d. Kinder. Sächs. Schulztg. 1905, Nr. 40. Ebenda. — 128. M. Liermann, Die Bedeutung der Mannheimer Sonderklassen. Die Lehrerin 1905, Nr. 30. Ebenda. — 129. Engel, Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule. Gotha 1905. — 130. Ders., Zur Organisation grofser Schulsysteme. Päd. Ztg. 1905, Nr. 44. Berlin. — 131 a. Nadolle, Zur Organisation grofser Schulsysteme. Päd. Ztg. 1905, Nr. 45 u. 47. Ebenda. — 131 b. Homscheidt, Zur Organisation grofser Schulsysteme. Päd. Ztg. 1905, Nr. 49. — 132. Mayer, Wieweit ist der Individualisierung und Generalisierung in der Volksschule Rechnung zu tragen, sowohl hinsichtlich der einzelnen Schüler, als hinsichtlich der Organisation der Schulklassen? Württemb. Schulwochenblatt 1905, Nr. 38, 43, 44, 45, 46. Stuttgart. — 133. Hagmann, Das Sonderklassensystem in neuer Beleuchtung. St. Gallen 1905. — 134. Anonym., Die Scheidung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit oder die Mannheimer Schülerorganisation u. deren Beurteilung durch die pädag. Presse. Der Vereinsbote 1905, Nr. 1 u. 2. Horb a. Neckar. — 135. Anonym., Über Begabungstypen, Begabungsgrade, Begabungsklassen und das Mannheimer Schulsystem. Elsafs-Lothr. Schulbl. 1905, Nr. 19—21. Strafsburg. — 136. Göhring, Die Mannheimer Schulreform. Die Volksschule. Nr. 22 u. 23. Stuttgart 1905. — 137. Lüschen, Das Mannheimer System. Oldenburg. Schulbl. 1905, Nr. 41. Oldenburg. — 138. Kerschensteiner, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. In § 14 St. 503. München 1905. — 139. Olofsson, Mannheimer-Systemet. En Redogörelse. Lund 1905. — 140. Lutz, Welche Aufnahme die Mannheimer Schulorganisation bisher gefunden hat. Mannheim 1905. — 141. Weigl, Heilpädag. Jugendfürsorge in Bayern. Päd. Blätter 1905, Nr. 4—7. München. — 142. Weygandt, Leicht abnorme Kinder. Halle 1905. — 143. Lutz, Die Mannheimer Sonderklassen nach Entstehung, Einrichtung, Erfolgen. Zeitschr. f. Pädagogik, Psychologie, Pathologie u. Hygiene. Jahrg. VI, Heft 5. Berlin. — 144. O. Mayer, Zur Mannheimer Schulreform. Allg. Deutsche Lehrerztg. 1905, Nr. 11 u. 12. Leipzig. — 145. Enderlin, Zur Mannheimer Schulreform. Deutsche Schule 1905, Heft 3 u. 4. Leipzig. — 146. Schäfenacker, Aus der Unterrichtspraxis einer dritten Förderklasse. Bad. Schulztg. 1905, Nr. 14. Bühl. — 147. Moses, Gliederung der Schuljugend nach ihrer Veranlagung und das Mannheimer System. Internat. Archiv f. Schulhygiene. 1. Band 1905. Leipzig. — 148. M. Liermann, Ein Jahr in einer V. Abschlufsklasse. Neue Bad. Schulztg. 1905, Nr. 9. Mannheim. — 149. Kälker, Zur Schulorganisation. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 13. Leipzig. — 150. Kuntz, Das Mannheimer Sonderklassensystem. Die Lehrerin, Nr. 5. Ebenda 1904/05. — 151. Leja, Die öffentliche Nachhilfeschule, eine Schwester der Hilfsschule. Kathol. Schulztg. f. Norddeutschland 1905, Nr. 4. — 152. Ernst, Die Mannheimer Schulorganisation. Neues Braunschweig. Schulbl. 1905, Nr. 6. Braunschweig. — 153. Mogensen, Paedagogisk-hygieniske Reformer i Mannheims Folkeskole. Vor Ungdom 1905, Marts-Haeft. Kobenhavn K. — 154. Hänsel, Die Mannheimer Volksschulreform. Sächs. Schulztg. 1905, Nr. 9. Leipzig. — 155. Voigt, Die beste Bildung für alle! Der Tag 1905, Nr. 77. Berlin. — 156. Ehlers, Die Gegner der Mannheimer Schulorganisation. Hamburg. Schulztg. 1905, Nr. 14. Hamburg. — 157. Gründer, Ein Vorschlag zur Verwendung der Mannheimer Schulorganisation in den Berliner Gemeindeschulen. Päd. Ztg. 1905, Nr. 2. Berlin. — 158. Haumann, Nachhilfestunden in den Unterklassen. Noch ein Vorschlag zu der Frage, wie die Vorschläge des Mannh. Schulsystems den Berliner Kindern zugute kommen können. Pädag. Zeitg. 1905, Nr. 7. Berlin. — 159. Petzoldt, Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig 1905. — 160. Sickinger, Das Schulwesen in Mannheim. Die Gesundheitspflege in Mannheim. Festgabe der Stadt zur 30. Jahresversammlung des deutschen Vereins für öffentl. Gesundheitspflege. Mannheim 1905. — 161. Anonym., Die Mannheimer Volksschulreform. Nordd. Allgem. Ztg. 1905, Nr. 184. — Zeman, Roztřiděni žactva dle schopnosti Pedagogické Rozhledy. Sešit 9. Cerven 1905. — 163. Ders., Hygiena vyučováni. Rozrůzněni individualit žákorských. Českáškola snahy a směry českého učitelstva. Praze 1905. — 164. Bäckström, Individualitet eller schablon? Folkskolans Vän 1905, Nr. 35. Göteborg. — 165. Kull, Über die Trennung der taubstummen Schüler nach ihren geistigen Fähigkeiten. Ztschr. »Eos« 1905, Heft 3. — 166. Kley, Volksschule und Fortbildungsschule. Hannover 1905. — 167. Zürich, Auszug aus dem Protokoll der Zentralschulpflege der Stadt Zürich. August 1905. — 168. Guez, Les Classes dites d'avancement. Système du Dr. Sickinger à Mannheim. L'educateur 1905, Nr. 30/31. Lausanne. — 169. Csukási, A Mannheimi iskolarendszer a gyermekvédelem szolgálatában. Budapest 1905. — 170. Jonsson, Mannheimsystemet under debatt vid feriekurserna i Jena. Folkskolans Vän 1905, Nr. 43. Göteborg. — 171. Bäck-

, Mannheimersystemet under debatt. Svensk
:tidning 1905, Nr. 9. — 172. Anonym., En
sion om Mannheimersystemet. Ebenda
Nr. 9. — 173. Anonym., Om Mannheimer-
net. (Bericht über Bäckströms Vortrag in
org.) Folkskolans Vän 1905, Nr. 9. —
Pretzel, Zur Frage der Organisation der
er Gemeindeschulen unter Berücksichti-
des Mannheimer Systems. Päd. Zeitg.
Nr. 4. — 175. Groſser, Die Trennung der
er nach Fähigkeiten. Die Mittelschule u.
e Mädchenschule 1905, Heft 3. Halle. —
cholz, Darstellung und Beurteilung des
heimer Schulsystems. Langensalza, Her-
Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.
7. A. Pfister, Zur Kritik der Volksschule.
ann oder Sickinger. Schweiz. Lehrerztg.
Nr. 2. Zürich. — 178. Voigt, Das Mann-
r Schulsystem. Schulblatt f. d. Provinz
enburg 1906, Heft 1. Potsdam. — 179.
g, Das Mannheimer Schulsystem. Tiroler
rztg. 1906, Nr. 2 u. 3. Innsbruck. — 180.
cheidt, Reform der Organisation der Volks-
und das Mannheimer System. Neue
leutsche Lehrerztg. 1906, Nr. 14—19. Elber-
— 181. Bader, Das Mannheimer Schul-
n. Sächs. Schulzeitg. 1906, Nr. 15 u. 16.
2. Wünsche, Die Mannheimer Schulorgani-
. Sonderbeilage zu Nr. 25 des »Vogt-
chen Anzeigers« 1906. — 183. Kälker,
e Nachhilfeklassen. Deutsche Schulpraxis
Nr. 34. Leipzig. — 184. Lindholm, Pa
färd. En skolreform. Gefle-Posten 1906,
79. Gefle. — 185. Wohnlich, Bericht über
Besuch der Haupt-, Förder- und Hilfs-
n der Mannheimer Volksschule. St. Gallen
— 186. Fiebig, Über Vor- und Fürsorge
e intellektuell schwache und sittlich ge-
te Jugend. Langensalza, Hermann Beyer
ne (Beyer & Mann), 1906. — 187. Wolf,
t über die Leipziger Förderklassen. Leip-
Lehrerztg. 1906, Nr. 45. Leipzig. — 188.
, Der heutige Stand der Sonderbeschulung
ch veranlagter Schüler. Sächs. Schulztg.
Nr. 37. — 189. Anonym., Die Mannheimer
eform in ihrer sozialpädag. Bedeutung.
Lehrerstimme 1906, Nr. 16 u. 17. Wien.
. Sohlberg, Mannheimersystemet. Tidskrift
olkskolan 1906, Heft 7 u. 8. Ekenäs,
s-Tryckeri. — 191. Pretzel, Deutsche
kämpfer: Prof. Dr. Sickinger. Deutsche
1906, Heft 18. Leipzig. — 192. Föllmer,
lein- und Groſsbetrieb in der Volksschule.
Archiv 1906, Heft 10. Braunschweig. —
Hänsel, Die Differenzierung der Volks-
r nach ihrer Leistungsfähigkeit im Lichte
Ehrlichschen Gestiftsschule zu Dresden.
Schulztg. 1906, Nr. 40. Leipzig. — 194.
n, Sonderschulen für hervorragend Be-
. Der deutsche Schulmann 1906, Heft
0. Berlin. — 195. Guggenbühl, Schul-
in Mannheim. Bericht an den Titl.
at St. Gallen. (Nicht im Buchhandel.)
. Valerius, Die Mannheimer Volksschul-
sation. Westd. Lehrerztg. 1906, Nr. 50
Köln. — 197. Schwartz, Organisation
Unterrichtserfolge der städtischen Volks-
schulen in Deutschland. Berlin 1907. — 198.
G. Menzel, Lehrplan und Organisation unserer
groſsen Volksschulsysteme. Der Tag 1907,
Nr. vom 1. II. Ebenda. — 199. Föllmer, Wirt-
schaftspolitik und Volksschule. Deutscher Früh-
ling 1907, Heft 2. Leipzig. — 200. A. Schenk,
Die Volksschule, die Hilfsschule und die Fort-
bildungsschule, eine Grenzregulierung f. Breslau
und auch für andere Orte. Schlesische Schulztg.
1907, Nr. 14. Breslau. — 201. Lüngen, Ein-
richtung und Bedeutung des Mannheimer Schul-
systems von Dr. Sickinger. Evang. Schulblatt
1907, Heft 3 u. 4. Gütersloh. — 202. Benda,
Sonderklassen für Schwachbegabten auf den
höh. Schulen. Zeitschr. f. Schulgesundheits-
pflege 1907, Heft 6. Hamburg. — 203. Char-
lottenburg, Vorlage an das Stadtverordneten-
kollegium: Maſsnahmen zur Hebung der Volks-
schule v. 13. März 1907. — 204. Sickinger, Die
Einwendungen gegen das Mannheimer Schul-
system. Neue Bahnen 1907, Heft 8 u. 9. Leipzig.
— 205. Lunecke, Das Mannheimer Schulsystem.
Der Stadtverordnete 1907, Nr. 15. Oberhausen.
— 206. Schulze, Naturgemäſse Organisation
groſser Volksschulkörper. Neue Westdeutsche
Lehrerztg. 1907, Nr. 10 u. 11. Elberfeld. —
207. Anonym., Die Sorgenkinder d. Volksschule
und der Normallehrplan. Das Lehrerheim 1907,
Nr. 29. Stuttgart. — 208. Zentmayer, Die Mög-
lichkeit einer Schulorganisation nach Fähigkeits-
klassen. Die Lehrerin 1907, Nr. 43. Leipzig.
— 209. M. Noack, Die Organisation des Mann-
heimer Volksschulkörpers nach der natürlichen
Leistungsfähigkeit d. Kinder durch Dr. Sickinger.
Frauenbildung 1907, Heft 4. Ebenda. — 210.
von Szczepanski, Was läſst sich aus dem Mann-
heimer System für die höhere Mädchenschule
lernen? Frauenbildung 1907, Heft 7/8. Ebenda.
— 211. Baſs, Welche Forderungen ergeben
sich aus der Neuorganisation der gewerblichen
Fortbildungsschule für eine zeitgemäſse Reform
des Volksschulwesens? Die Volksschule 1907,
Nr. 13. Stuttgart. — 212. Uffenheimer und
Stählin, Warum kommen die Kinder in der
Schule nicht vorwärts? München 1907. — 213.
Wendling, Die Möglichkeit einer Schulorgani-
sation nach Fähigkeitsklassen. Die Lehrerin
1907, Nr. 44. Leipzig. — 214. Roll, Die Organi-
sation des Volksschulwesens gröſserer Städte
nach dem Mannheimer System. Beilage der
Allg. Zeig. 1907, Nr. 138. München. — 215.
Sickinger, Das Volksschulwesen in Mannheim.
Mannheim in Vergangenheit und Gegenwart,
Jubiläumsgabe der Stadt. 1907. — 216. Auer,
Gegenwärtiger Stand der Sorge für geistes-
schwache Kinder in der Schweiz. Schwanden
1907. — 217. Adams, Gegen die Mannheimer
Schulorganisation. Evangel. Schulblatt 1907,
Heft 7. Gütersloh. — 218. M. Millan, The
Classification of the Child. Manchester Guardian
vom 20. IX. 1907. — 219. Lobsien, Über Klassen-
höhe und Alter der Schüler. Päd. Warte 1907,
Heft 17 u. 18. Osterwieck a. H. — 220. P.
Natorp, Die Gefahren der Einheitsschule. Der
Säemann 1907, Heft 11. Leipzig. — 221.
Anonym., Sonderklassen der Volksschule.
St. Petersburger Zeitg. Nr. 33 vom 3. (16.) Dez.

1907. St. Petersburg. — 222. Tas Jozsef, A mannheimi iskola. Népmívelés. II. évf. 7—8. füzet. Budapest 1907. — 223a. Sandt, Die gesamte Neuorganisation der Charlottenburger Gemeindeschulen mit Rücksicht auf die minderbegabten und minderleistungsfähigen Kinder. Bericht über den 6. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Charlottenburg am 3., 4. u. 5. April 1907. Magdeburg 1907. — 223b. M. Sander, Apologie d. Mannheimer Schulorganisation im Anschlufs an das Mainzer Korreferat. Die Lehrerin 1908, Nr. 15 u. 16. Leipzig. — 224. Homscheidt u. Schulze, Bericht über den Besuch der Mannheimer Schulen. N. Westd. Lehrerzeitg. 1908, Nr. 44. Elberfeld. — 225. Rein, Versuchsschulen und päd. Versuche der Neuzeit. Die Umschau 1908, Nr. 6. Frankfurt a. M. — 226. Schumann, Reorganisation des Volksschulwesens der Stadt Elberfeld. Denkschrift vom 27. Nov. 1907 an den Magistrat. — 227. Maronier, Afzonderlijke scholen voor bizonder begaafde leerlingen en het Mannheimer stelsel. Berichten en Mededeelingen van de Vereeniging tot vereenvoudiging en verbetering van Examens en Onderwijs. Nr. 15. Maart 1908. Utrecht. — 228. Wahrheit, Das Mannheimer Schulwesen. Pfälz. Lehrerzeitg. 1908, Nr. 11. Kaiserslautern. — 229. Ullus, Dr. Sickinger. Schulblatt der Provinz Sachsen 1908, Nr. 10. Magdeburg. — 230. Über das Mannheimer Schulwesen. Nach einem Vortrag Dr. Sickingers im Lehrerbund zu Kaiserslautern am 15. Febr. 1908. Pfälz. Lehrerzeitg. 1908, Nr. 12 ff. Kaiserslautern.

Mannheim. Sickinger.

Schulverfassung

1. Die Bedeutung der Frage. 2. Geschichtliches. 3. Positive Vorschläge. a) Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. b) Staat und Bildung. c) Zentralisation oder Dezentralisation? d) Gewissensfreiheit. e) Die politischen Parteien und die Schulverfassungsfrage. f) Rechte und Pflichten der Schulinteressenten. Grundlinien.

1. Die Bedeutung der Frage. Die Schulverfassungstheorie gehört zu den wichtigsten Gegenständen der Pädagogik. Sie will die prinzipiellen Grundlinien ziehen für die Organisation des gesamten Schulwesens. Dies hat insofern Schwierigkeiten, als in dieser Frage grundlegende Auffassungen über das Verhältnis zwischen Staat, Kirche, Gemeinde und Familie zusammentreffen. Je nachdem man seinen Standort in der einen, oder in der andern Interessensphäre nimmt, wird die Schulverfassungstheorie einen sehr verschiedenen Charakter tragen.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dafs die Entwicklung der tatsächlichen Verhältnisse nicht auf eine theoretische Entscheidung gewartet hat, sondern dafs im Laufe der Jahrhunderte bereits eine Antwort auf empirischem Wege zu stande gekommen ist, mit der die Theorie zu rechnen hat, wenn sie nicht in die Wolken hineinbauen will. Immerhin kann sie dem Gewordenen eine prinzipielle Auffassung gegenüberstellen, an der die Wirklichkeit zu messen und wohl auch zu verbessern ist.

Auf solche Weise wird überhaupt jeder Fortschritt eingeleitet: die führenden Mächte fühlen sich gedrungen, die Wahrheit der theoretischen Überzeugung anzuerkennen, und gestalten darnach die bestehenden Verhältnisse um. Auch auf unserem Gebiet. Ohne heftige Kämpfe wird dies freilich nicht abgehen, weil die Schulverfassungsfrage sehr tief in das gesamte geistige, sittliche und religiöse Leben des Volkes eingreift. Davon legen die parlamentarischen Verhandlungen in allen Staaten Zeugnis ab. Sobald hier Fragen der Schulverfassung und Organisation berührt werden, macht sich sofort ein erregter Ton geltend, der um so lebhafter wird, je mehr die Grundsätze verschiedener Weltanschauungen miteinander in Streit geraten. Die Schlichtung solcher Kämpfe ist nur von einer höheren Warte aus zu hoffen, die einen gemeinsamen Boden für den Ausgleich bereit stellen und damit die Gegensätze in sich auflösen kann. Unsere Schulverfassungstheorie will hierzu mithelfen. Sie besitzt also in ihren theoretischen Auseinandersetzungen eine eminent praktische Spitze, wenn sie auch zunächst dem Bestehenden gegenüber als ein fernliegendes Ideal erscheint.

2. Geschichtliches. Die ersten Anfänge der Schul-Organisation sind bei uns in Deutschland bekanntlich innerhalb der Kirche zu suchen. Sie richtete Schulen ein, um den Bedarf an künftigen Geistlichen zu decken. Darnach schritt die bürgerliche Gemeinde als Vertreterin der Familien zur Gründung von Lehranstalten, um gewissen praktisch-nützlichen Bedürfnissen der Gesellschaft entgegen zu kommen. Sodann übernahmen einzelne Persönlichkeiten oder Korporationen die Errichtung von Schulen und strebten danach, in der öffentlichen Meinung Anerkennung zu

finden. (Hecker, Francke, Rochow, Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Bender, Stoy u. a.) Vor allem aber nahm sich der Staat der Gründung und Organisation der Schulen an.

Dies war durchaus gerechtfertigt. Denn wenn auch geistige und sittliche Ausbildung zur Erreichung bestimmter Lebenszwecke Sache und Aufgabe des einzelnen ist, so hat doch der Staat ein grofses Interesse daran, dafs der Stand der Bildung und Gesittung in der Bevölkerung ein möglichst hoher sei. Die Kämpfe um nationale Selbständigkeit auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet fordern dies, wenn sie siegreich verlaufen sollen. Deshalb hat die Staatsgewalt in mehrfacher Weise organisierend eingegriffen, und zwar dadurch, dafs sie 1. ihre Volksgenossen zwingt, ein gewisses Mafs von Kenntnissen und Fertigkeiten sich anzueignen (S. Art. Schulbesuch); 2. dafs sie Anstalten einrichtet, in denen die Möglichkeit dieses Erwerbes geboten wird; 3. dafs sie die geistige und sittliche Verwahrlosung der Kinder zu verhindern sucht, die nicht nur den moralischen Tod der Kinder selbst zur Folge hat, sondern auch eine ernste Gefahr für die Gesellschaft in sich birgt; 4. dafs sie gegen unsittliche Handlungen vorgeht, die durch Beförderung und Verbreitung unsittlicher Gesinnung eine Gefährdung der Interessen der Gesamtheit herbeiführen können.

Wenn diese Aufgaben nun ohne weiteres in die Machtsphäre des Staates hineinfallen, so fragt es sich doch, ob der Staatsgewalt noch weitere Befugnisse zugeschrieben werden dürfen. Diese Frage ist berechtigt gegenüber der Tatsache, dafs unter den am Schulwesen beteiligten Mächten: Familie, Gemeinde, Kirche und Staat letzterer unter Zurückdrängung der übrigen die Herrschaft erlangt hat. Der Staat ist Schulherr geworden. Das zeigt sich in der äufseren und inneren Verwaltung der Schulen, in der Festlegung von Lehr- und Stundenplänen, in der Empfehlung bestimmter Methoden usw. Damit ist aber keineswegs die Schulverfassungsfrage gelöst. Vielmehr ist sie dadurch erst recht in Verwirrung geraten, da sie durch den Mangel an objektiver Auffassung und durch Verflechtung mit politischen und kirchlichen Parteikämpfen nach verschiedenen Richtungen hin getrieben wird.

Hieraus ergibt sich das Bedürfnis nach einer Neuregelung. Allerdings weisen viele jeden Vorschlag auf Neugestaltung ab, er müfste denn ihren Prinzipien zu noch schärferer Durchführung verhelfen. Bei den öffentlichen Verhandlungen aber hat sich gerade diejenige Ansicht kein Gehör verschaffen können, die in der Stille von der Wissenschaft in engeren Kreisen ausgebildet worden ist. Ja unter den Lehrern selbst tritt eine gewisse Einseitigkeit hervor, insofern bei ihnen das Bestreben herrscht, sich der Staatsgewalt zu verschreiben, da sie vom Staat allein alles erhoffen: Hebung ihrer sozialen Stellung und reichliches Auskommen. Überdies geben gewisse politische Parteien ihnen nicht undeutlich zu verstehen, dafs, wenn sie an das Staats-Ruder gelangt seien, dem Lehrerstand alle Wünsche erfüllt werden sollen. Durch solche egoistische Bestrebungen wird unsere Frage aber nur noch mehr gestört.

Demgegenüber ist mit Recht hervorgehoben worden: es handelt sich hier um nichts Geringeres, als die Ansprüche der verschiedenen Faktoren, die an dem Erziehungswesen ein natürliches Interesse haben, gegeneinander abzuwägen und vorurteilsfrei miteinander zu verbinden. Es heifst den Knoten nicht entwirren, sondern ihn einfach durchhauen, wenn ohne weiteres auf unserem Gebiet die Staatsgewalt auf den Thron gehoben und die Berechtigung der anderen Faktoren, an der Entwicklung des Schulwesens selbsttätig mitzuwirken, zurückgewiesen wird. Es kann dies nur geschehen unter Schädigung der Erziehungsinteressen selbst, die immer, wie alle geistigen Bewegungen, um so besser gedeihen, je mehr die hierfür tätigen Faktoren sich an ihrer Förderung beteiligen können.

Das natürlichste Anrecht besitzt ohne Zweifel die Familie; ferner kommen Gemeinde, Kirche und Staat in Betracht. Zwischen den drei ersten Faktoren und dem Staat hat die Schulverfassung das rechte Verhältnis herzustellen, insofern sie den natürlichen Interessen jeder einzelnen Sphäre, die als solche die tiefsten Wurzeln besitzen, Veranlassung zum Hervortreten und hinlänglich

freien Spielraum gewährt. Jede Verfassung, die den natürlichen Interessen nicht Rechnung trägt, wird Keime zu fortwährenden Streitigkeiten in sich tragen und niemals die Wärme eines wachsenden, gesunde Früchte zeitigenden Organismus bewahren. Wenn wir auch den Staat als die höchste Form der menschlichen Gemeinschaft ansehen, so können wir ihm doch nicht eine solche Bedeutung beilegen, dafs ihm gegenüber der einzelne Mensch oder eine Gemeinde, eine Korporation, ein Nichts wäre, dafs diese in ihrem Denken und Handeln sich der Gesamtheit so zu unterordnen hätten, dafs das individuelle Einzelleben in den kleinen Verbänden innerhalb des Staates ganz aufhören müfste. Vielmehr soll das Streben darauf gerichtet sein, dieses eigenartige, selbständige Leben und Treiben in den einzelnen, dem Staat zugehörigen Kreisen recht zu fördern und zu pflegen im eigentlichsten Interesse des Staatsganzen selbst. Wenn wir den Staat auch als Schulherrn bezeichnen, so wollen wir damit doch nicht sagen, dafs er Alleinherrscher sei im Sinne einer absoluten Gewalt, sondern nur dies, dafs ihm die höchsten Befugnisse zukommen, die eine Beteiligung anderer Faktoren voraussetzen.

Diese Gedanken sind schon von Herbart in verschiedenen Schriften berührt worden. Es kommen folgende Abhandlungen in Betracht: 1. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, 1810. 2. Über das Verhältnis der Schule zum Leben, 1818. 3. Über die gute Sache, 1819. 4. Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, 1830. 5. Kurze Encyklopädie der Philosophie, 1831, 1841. 6. Analytische Beleuchtung des Naturrechtes und der Moral, 1836.

Weiter wäre anzuführen: Schleiermacher, Über den Beruf des Staates zur Erziehung, 1814. W. von Humboldt, Über öffentliche Staatserziehung. Ferner: Mager (S. d. Art. Mager und Päd. Revue). 1. Die Volksschule als Staatsschule (Hegel). Päd. Revue, VI. Bd. 2. Moses und die Propheten. Päd. Revue. II. Bd. (Schleiermacher, Herbart, v. Humboldt). 3. Bruchstücke einer deutschen Scholastik. Päd. Revue, 1848.

Eine Weiterbildung und Ausbildung der Magerschen Gedanken hat dann Dörpfeld (S. d. Art.) übernommen. Seine Werke, die hier in Betracht kommen, sind folgende:

1. Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate Gütersloh, 1863. 2. Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Elberfeld 1869. 3. Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1892. (S. auch Dörpfelds gesammelte Werke. Gütersloh, Bertelsmann.)

Nach dem Vorgange Herbarts hat Mager das Verdienst sich erworben, die Grundlinien einer pädagogischen Schulverfassungstheorie gezogen zu haben gegenüber einer einseitigen Staatsschultheorie. Auf diesem Grunde hat Dörpfeld weiter gebaut, namentlich durch seine Durchbildung des Familienprinzips und der Schulgemeinde. (S. d. Art. Schulgemeinde.) An Dörpfeld schliefsen sich dann E. Barth und J. Trüper an. Ersterer gab heraus: Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche. Leipzig 1886. Letzterer schrieb: 1. Über die Notwendigkeit einer Reform der hergebrachten Schulverwaltung. Bremen, Wiegand. 2. Wem gehört die Schule? Bremen, Wiegand. 3. Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. 3 Hefte. Gütersloh, Bertelsmann. 4. Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (S. d. Literatur bei dem Artikel Schulgemeinde.)

Auch von juristischer Seite ist diesem Gegenstande in den Werken über Verwaltungsrecht Aufmerksamkeit geschenkt worden, aber doch in einer ganz anderen Weise. Während Herbart, Mager und Dörpfeld aus dem Wesen der in der Erziehung beteiligten Faktoren und aus der Natur der Erziehungsangelegenheiten heraus die für ein gesundes Wachstum notwendigen Bedingungen unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung philosophisch zu bestimmen versuchen, beschränken sich die juristischen Werke darauf, den positiven Stand dieser Dinge zu beschreiben, wie sie im Laufe der Zeit geworden sind, ohne

von einem höheren Standpunkt aus die Grenzlinien zwischen Staat, Kirche, Gemeinde und Familie zu erziehen. Nur das Werk von Lorenz von Stein macht hierin ein Ausnahme; es hat einen normativen Charakter und erhebt sich darum weit über die bloſs deskriptiv gehaltenen Schriften. (Dr. Lorenz von Stein, Handbuch der Verwaltungslehre, 2. Teil, 3. Aufl. Stuttgart, Cotta 1888.)

Die übrigen verhalten sich, wie schon bemerkt, wesentlich referierend. Es seien hier genannt: G. Meyer, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts. Leipzig, Duncker & Humblot. E. Loening, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts. Leipzig, Breitkopf & Härtel. K. von Stengel, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts. Stuttgart, Fr. Enke.

Dazu vergleiche man die betreffenden Artikel in: von Holtzendorf, Rechtslexikon; von Stengel, Wörterbuch; Elster usw., Wörterbuch. Jena, Fischer.

3. Positive Vorschläge. Die geschichtliche Entwicklung hat, wie wir gesehen haben, bei uns im Schul- und Bildungswesen zur Vormacht des Staates geführt, damit zu einer starken Zentralisation dieses Gebietes, wie sie vielleicht nur in Frankreich in der Université de France Napoleons I. uns entgegentritt. Wie weit ist diese geschichtliche Entwicklung berechtigt? Sollen wir in dieser Richtung weitergehen? Darüber haben wir uns Klarheit zu verschaffen; zu dieser Frage müssen wir prinzipiell Stellung nehmen. Das geschieht, wenn wir

a) Das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft einer Betrachtung unterziehen. Unser geistiges Leben gelangt in zwei Grundformen zur Erscheinung: in der Gemeinschaft und in der individuellen Persönlichkeit. Kein Leben kann ohne Wechselwirkung beider bestehen; kein Leben kann gedacht werden, in dem nicht jede von beiden Grundformen selbsttätig wirkte. Die untrennbare Verbindung zwischen dem Leben der Gemeinschaft und dem des einzelnen machen beständig aus dem letzteren die Grundlage des ersteren und umgekehrt. Aus dieser Wechselwirkung entspringen Begriff und Bedeutung des öffentlichen geistigen Lebens. Wie sehr dieses unter dem Einfluſs des gesamten Bildungswesens steht, braucht nicht nachgewiesen zu werden. Deshalb kann das Schul- und Bildungswesen aber auch nicht sich selbst überlassen bleiben, da es die Gestaltung des öffentlichen Lebens so stark beeinfluſst.

Hierbei ist nun von grundlegendem Gewicht die Tatsache, daſs alle Entwicklung des geistigen Lebens zuerst und vor allem eine individuelle ist. Sie ist deshalb von jeher der freien Selbstbestimmung des einzelnen überlassen worden. Was einer geistig ist, kann und soll er nur durch sich selber sein. Jeder ist das Ergebnis eigener Arbeit. Er mag noch so viel Hilfsmittel aus Umgebung, Literatur und Kunst heranziehen, die Hauptsache, die geistige Verarbeitung, muſs jeder selbst leisten. Jeder muſs selbst erwerben, was er wirklich besitzen will. Das groſse Prinzip dieser individuellen Selbstbestimmung, die von der Staatsgewalt weder geleugnet, noch vernichtet werden kann, ist das der Freiheit des Geistes. Durch das Wesen der Persönlichkeit gegeben, bildet es die Grenze für Begriff und Tätigkeit der Staatsgewalt auf dem Gebiete des geistigen Lebens. Jede Überschreitung dieser Grenze von seiten der Staatsgewalt regt eine tiefgehende Opposition auf, wie wir dies z. B. bei den sog. Umsturz-Vorlagen gesehen haben. Jeder Übergriff erbittert, jede Verletzung schärft das Gefühl des Rechts auf individuelle Bestimmung.

Das Gefühl geistiger individueller Freiheit ist vor allem in germanischen Ländern stark entwickelt. Auf deutschem Boden hat Luther die Gewissensfreiheit erkämpft gegenüber dem Glaubenszwang der katholischen Kirche. Hier hat Friedrich der Groſse ausgesprochen, daſs kein Gefühl mit dem Wesen des menschlichen Geistes so eng verknüpft sei, als das Gefühl der Freiheit. In diese schöpferischen Tiefen reicht kein Herrschergebot, sei es auch das mächtigste; keine Staatsgewalt, sei sie auch die rücksichtsloseste. Hier liegt die Grenze für den Fürsten und die Staatsgewalt. Man kann auf die Dauer nicht gegen, sondern nur mit den Geistern regieren.

Nun die andere Seite: Der einzelne, so frei er innerlich sein mag, steht doch nicht allein. Er ist bedingt durch das geistige Leben der Gesamtheit und wirkt

wieder bedingend auf dasselbe ein. In der Gemeinschaft nimmt das Maſs und die Art der individuellen geistigen Entwicklung einen anderen Charakter an. Sie tritt in Verhältnis zum Gesamtleben. In demselben wird sie zu einer Kraft. Sie fühlt selber, daſs sie das ist und bestimmt sich selber dahin, eine solche Kraft für das Leben der Gemeinschaft zu werden.

Jede individuelle geistige Entwicklung ist ein Element der Kraft des Gesamtlebens und zeigt ihre Macht in der Wirkung auf das Gesamtleben. Das Maſs der Bildung des einzelnen steht zu dem Maſs der geistigen Kraft der Gesamtheit in einem bestimmten Verhältnis. Die Kraft der Gesamtheit ist bedingt durch das Bildungsmaſs der einzelnen. Das haben z. B. die Kriege von 1866 und 1870 gelehrt. Deshalb ist es für die Gesamtheit nicht gleichgültig, wie die Bedingungen, die in der geistigen Entwicklung der einzelnen gegeben sind, für das Leben und die Entwicklung der Gemeinschaft sich gestalten.

Das Bildungswesen wird damit eine allgemeine, öffentliche Angelegenheit. Seine Grundlage bildet das Bewuſstsein von dem unschätzbaren Wert der geistigen Güter nicht nur für den einzelnen als solchen, sondern des einzelnen als Glied eines Ganzen. Der Inhalt des Bildungswesens ist nicht etwa das, was der einzelne nur für sich selbst tut; sein Gebiet besteht nicht in der Erfüllung dieses oder jenes Einzellebens, sein Ziel nicht in der höchsten Entwicklung dieses oder jenes Gedankens in Kunst und Wissenschaft — das ist alles Sache der freien individuellen Entwicklung, sondern sein Inhalt ist auf das organische Gesamtleben der Geister gerichtet. (S. d. Art. Sozialismus u. Individualismus.)

Wo es sich aber um das organische Gesamtleben der Geister handelt, da tritt ohne Zweifel die Staatsidee als ein mächtiger Faktor in die Frage der Organisation der Bildung hinein. Es ist unbestritten, daſs dem Staate, als der höchsten Form menschlichen Gemeinschaftslebens es nicht gleichgültig sein kann, wie das geistige Leben seiner Glieder sich gestaltet. In England allerdings haben wir ein Beispiel, daſs der Staat, ähnlich wie er das wirtschaftliche Gebiet frei gab, so auch das Gebiet der Bildung und Erziehung als ein Feld ansah, das er nicht betreten dürfe. Aber mit dieser Anschauung hat man in England seit der Mitte des 19. Jahrhunderts immer mehr gebrochen und die Idee des staatlichen Organisationsrechtes im Interesse des Gedeihens des Schul- und Bildungswesens notwendig anerkannt. Dort lag also der Schwerpunkt in der Gestaltungskraft der Korporationen und Privaten ohne jede staatliche Einmischung; bei uns aber in der herrschenden Staatsgewalt unter ungleichmäſsiger Zurückdrängnng der am Erziehungswesen Interessierten. Dort ist infolgedessen jetzt der Zug nach Zentralisierung, bei uns aber der Drang nach Dezentralisierung vorherrschend, um dem Gedanken einer freieren Bewegung zum Durchbruch zu verhelfen.

b) Staat und Bildung. Die Lösung des vorliegenden Problems besteht darin, eine genaue Grenzlinie zu ziehen zwischen den Machtbefugnissen der staatlichen Zentralbehörde und den Rechten und Pflichten der Interessenten, die am Schul- und Bildungswesen beteiligt sind, damit der Entwicklung dieser Dinge genug freier Spielraum gelassen werde, ohne die notwendige Zentralisation aufzuheben oder zur Ohnmacht zu verurteilen.

Bei Beantwortung dieser Frage sehen wir uns nun zu der Untersuchung geführt, nachzusehen, wieweit der Staat seine Macht auf dem Gebiet der inneren Kultur äuſsern darf, ohne der freien Bewegung Fesseln anzulegen. Diese Frage findet ihre Parallele in der Untersuchung, inwieweit der Staat das wirtschaftliche Gebiet in seine Bahnen ziehen darf. Auch hier kann die Antwort nicht in einem einfachen Entweder — Oder liegen, sondern in einer sorgfältigen Abwägung der Machtbefugnisse des Staates, wie sie sich aus der Betrachtung der der Zentralgewalt zukommenden Haupttätigkeiten, ohne die kein Staatskörper denkbar ist, ergeben.

Es sind folgende sechs:

1. Zu dem Begriff des Staates gehört zuerst das Dasein eines einheitlichen Willens, der regiert. Die vielen Einzelpersonen, die zu einem Staatsverband gehören, haben verschiedene Neigungen und Absichten. Sie würden auseinander streben und jede dauernde Gemeinschaft unmöglich machen,

wenn nicht eine leitende Obergewalt bestände, die die Einheit erhält.

2. Die Glieder der Staatsgemeinschaft hören dadurch nicht auf, in sich selbst ruhende, wollende und denkende Wesen zu sein. Die Bürger des Staates haben Selbstbewufstsein, einen freien Willen, deshalb mufs alles, was sie in Tätigkeit versetzen soll, in ihren Vorstellungskreis übergehen, sich an ihr Gewissen wenden, ihren Willen von innen heraus erregen. Die gemeinsamen Überzeugungen ermöglichen ein übereinstimmendes Handeln. Ein solches zu erzwingen, werden gewisse Überzeugungen ausdrücklich als das Allgemeingültige ausgesprochen und festgestellt. Das geschieht durch die Gesetzgebung des Staates.

3. Aber die Gesetze beziehen sich nicht auf den einzelnen Fall. Man kann auch nicht verhindern, dafs sie verletzt werden. Sollen sie nicht wirkungslosen Schemen gleichen, so ist es erforderlich, dafs die Staatsgewalt über Streitigkeiten und Vergehen zu Gericht sitzt.

4. Was wäre aber richterliches Urteil, was Gesetzgebung, was der Befehl der Regierung, wenn sich die Staatsgewalt nicht als eine physische Macht zu behaupten vermöchte? Der Staat mufs sich wehren, und zwar ebenso sehr gegen Widersetzlichkeiten seiner Glieder, wie gegen äufsere Angriffe. Das Wehrsystem ist dem Staate unentbehrlich.

5. Der Staat vertritt das politische Gemeinwesen nach aufsen und regelt die Beziehungen zu den fremden Staaten. Die äufsere Politik ist seine Domäne.

6. Dem Staat können aber auch die wirtschaftlichen Verhältnisse nicht gleichgültig sein, sofern auf ihnen die äufsere Wohlfahrt seiner Bürger beruht. Er kann hier sowohl organisierend wie regulierend eingreifen, allerdings mit der Vorsicht, die die Berechtigung freier Arbeitsgebiete anerkennt und ihre Förderung sich angelegen sein läfst.

In diesen sechs Funktionen spiegelt sich das eigentliche Gepräge des modernen Staates ab.

Wie steht es nun mit dem Schulwesen? Der Staat selbst lehrt nicht, er organisiert nur und gewährt einen Teil der Mittel, schreibt eine gewisse Ordnung vor und übt die Oberaufsicht. Der Lehrer hat seinen Unterricht vor dem Forum der Wissenschaft zu rechtfertigen, nicht vor dem Forum des Staates. »Wissenschaft und Lehre sind frei!« Die staatliche Macht darf niemals soweit gehen, dafs sie über Richtigkeit oder Unrichtigkeit von Sätzen der Lehre entscheide. Der Staat kann verschwinden, die Schulen bleiben, was sie sind. Die Kulturanstalten sind kein Zweig der öffentlichen Gewalt, so sehr sie auch mittelbar auf das öffentliche Leben einwirken mögen.

Damit ist aber nicht gesagt, dafs der Staat dem Schulwesen vollständig fern stehe, dafs er ihm kein Interesse entgegenzubringen brauche. Sein Interesse darf sogar sehr grofs sein; nur wird er es in anderer Weise betätigen müssen, als bei den Einrichtungen, die vollständig zu seiner Lebenstätigkeit gehören. In welcher Weise also?

Zur Beantwortung dieser Frage erinnern wir uns zunächst, dafs innerhalb des grofsen Staatswesens noch andere Verbände vorhanden sind, die ein vom Staatsganzen mehr oder weniger unabhängiges Leben führen: die Kirche, die bürgerliche Gemeinde mit ihren verschiedenen Berufskreisen, die Familien. Was in diesen Verbänden geschieht, tritt gewöhnlich nicht so stark hervor, wie das, was im Staat vor sich geht. Es gehört aber zum Fundament des gesamten staatlichen Betriebes. Deshalb ist es für den Staat nicht gleichgültig, wie dieses Fundament beschaffen ist.

c) Zentralisation oder Dezentralisation? Seit der französischen Revolution hat sich, wie schon erörtert, bei uns in Deutschland, namentlich in Preufsen, die Staatstheorie festgesetzt, wonach eine grundsätzliche Scheidung zwischen Staat, Kirche und Gemeinde verneint wird. Man glaubt den Staat zur Macht und zur Blüte zu bringen, wenn man der Staatsgewalt die Befugnis gibt, in alle und jede Lebensverhältnisse der Bürger einzugreifen. Von einem Punkt soll das gesamte geistige Leben im Staat geordnet werden. Diese Zentralisation ist aber der Tod der Freiheit, der Intelligenz wie der guten Sitte. Dadurch, dafs man den Staat durch die Ermächtigung zur Allregiererei stärken will, bringt man ihn in die gröfste Gefahr. Wo das Recht des Stärkeren als Staatsmoral dominiert,

darf man sich nicht wundern, wenn dagegen die Geister geweckt werden.

Dem gegenüber vertreten wir die Forderung der Dezentralisation. Sie besteht in der Anerkennung der Verbände, die in der Pflege der Erziehung und Bildung ein eigenes selbständiges Interesse besitzen, und in der Heranziehung derselben zur Verwaltung der Erziehungs- und Schulangelegenheiten. Wir folgen hierin einer Wahrheit, die Leopold von Ranke (Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation) treffend in dem Satz zusammengefafst hat: »Nur aus der freien Bewegung der inneren Triebe d. i. der beteiligten Interessen und Interessenkreise wird das Leben geboren.« Dieser Satz bezeichnet am besten den Geist, der die gesamte Schulorganisation durchwehen und in dem Selbstverwaltungsprinzip in Erscheinung treten soll.

Dieses Prinzip steht im Gegensatz zum Zentralisationssystem und zur bürokratischen Verwaltungsweise, wonach alles von oben herab, von einem Zentrum aus, blofs durch Beamte regiert wird. Dieser Gegensatz tritt hervor auf dem politisch-bürgerlichen Gebiet, auf dem kirchlichen und auf dem der Schulangelegenheiten. (S. d. Art. Schulbürokratie.)

Das Selbstverwaltungsprinzip fordert Dezentralisation der Verwaltung d. h. eine gewisse Selbständigkeit der Provinzen, Kreise und Gemeinden und in allen diesen Instanzen anstatt der bürokratischen Regierungsweise eine angemessene Mitwirkung der Interessenten selbst. Es besteht also in einem planmäfsigen Zusammenwirken der regierenden Beamtenschaft und der beteiligten Interessenten zu dem Zweck, ein möglichst reges Leben in Erziehungs- und Schulsachen hervorzurufen und die stetige Fortentwicklung zu gewährleisten. Allerdings gibt es staatliche Verwaltungszweige, wo eine straffe Zentralisation am Platz ist, z. B. die auswärtige Politik, das Militär-, Polizei- und Verkehrswesen. Hier kommt es überall auf ein einheitliches, rasches Wirken an. Diese stramme einheitliche Leitung ist aber in anderen politischen und bürgerlichen Angelegenheiten weder notwendig noch dienlich, vor allen Dingen nicht auf den Gebieten, wo es sich um die Pflege der Geistesbildung handelt.

Wenn hier Leben geboren werden soll, so müssen die inneren Triebkräfte frei werden. Dies aber kann nur dadurch geschehen, dafs man sie in Tätigkeit setzt, dafs man an ihre Mitarbeit sich wendet. Dann erwacht das Interesse, dann entwickelt sich Leben, dann gedeiht das Ganze. Die Staatsgewalt wird weit sicherer funktionieren, wenn sie ihre Zügel nicht zu straff spannt, wenn sie die innerhalb des Staatsganzen wirkenden und arbeitenden Verbände zur Verwaltung heranzieht und namentlich dem Schulgebiet Licht und Luft zur freien Entfaltung gewährt. Beschränkt sich die Staatsgewalt auf ihre Hauptfunktionen, so wird sie dem Wohle des Landes viel mehr dienen, als wenn sie in übertriebener Bevormundung alles an sich reifst, in der Besorgung von Kleinigkeiten erstickt, kleinlich wird und die grofsen führenden Gesichtspunkte aus dem Auge verliert.

Auf diese aber kommt es an. Denn es handelt sich keineswegs darum, dafs der Staat auf alle Befugnisse rücksichtlich des Bildungswesens verzichte, sondern um eine weise Beschränkung seiner Gewalt, damit freie Bahn für freie Bewegung geschaffen werde, damit auch die übrigen Schul-Interessenten nicht blofs dem Namen, sondern der Tat nach an der Förderung und Hebung des Schulwesens energisch und freudig sich beteiligen können. Bei dieser Organisation wird die Bildung am besten gedeihen und die Kultur am sichersten gefördert werden. Es wird dem Prinzip der freien, individuellen Entfaltung Rechnung getragen, das zu tief in der Menschennatur begründet ist, als dafs es ungestraft unterdrückt werden kann.

Die Anteilnahme seitens der Zentralgewalt wird aber dadurch gewährleistet, dafs ihr die Oberaufsicht über das gesamte Bildungswesen zufällt, wodurch der notwendige Zusammenhang der einzelnen Teile herbeigeführt und die Ordnung des Ganzen besorgt wird.

Was der Staat also für die Bildung tut, gehört nicht zu seiner unmittelbaren Schuldigkeit und darf niemals dazu gehören, wenn er nicht in die unveräufserlichen Rechte der individuellen, persönlichen Freiheit eingreifen will. Er hat sich nur haltend, tragend, schützend und helfend zu erweisen gegen das, was sich durch freie

Gesellung von selbst heranbildet. Sonst läuft er Gefahr, mancherlei Ansätze von vornherein im Keime zu ersticken, oder durch seine Maſsregeln eine Opposition hervorzurufen, die ihm höchst verderblich werden kann. Eine der eindringlichsten Lehren der Geschichte ist die, daſs geistige Strömungen durch mechanische Mittel nicht zurückgehalten werden können; wo sie aber durch äuſsere Macht zu Boden gedrückt werden, dann ist der Tod alles geistigen Lebens damit besiegelt.

Je mehr die Ausbildung des einzelnen fortschreitet, um so weniger läſst er sich in diesen Prozeſs von auſsen her hineinreden. Je höher die Bildung der Gesamtheit steigt, um so stärker macht sich das Gefühl geltend, diese Bildung nach eigenen Gesetzen zu bestimmen und fortzuführen. Aus der Mitte der beteiligten Korporationen muſs Lust und Tätigkeit für die kulturellen Aufgaben herauswachsen, dann ist der Fortschritt ein gesunder.

Falsch wäre es natürlich, die Selbstverwaltung denen zu geben, die sie nicht zu würdigen verstehen, die noch nicht reif dazu sind und sie deshalb nicht ertragen können. Aber noch verkehrter ist es, sie denen vorzuenthalten, die Lust, Kraft und Fähigkeit besitzen, ihre eigenen Interessen selbst zu besorgen. In der Selbstverwaltung liegt eine groſse erzieherische Kraft. Sie in den einzelnen Verbänden recht wirksam zu machen, bedeutet jedenfalls mehr Staatsklugheit, als das Heil in straffer Bevormundung zu suchen. Diese Zeit ist vorüber, nachdem der Staat die allgemeine Schulpflicht, die allgemeine Wehrpflicht und das allgemeine Wahlrecht eingeführt hat.

Also fassen wir zusammen: Geistige Dinge wachsen und gedeihen da am besten, wo ein warmes Interesse ihnen entgegen kommt. Dieses Interesse stellt sich aber da am nachhaltigsten und wirksamsten ein, wo die Beteiligten nicht bloſs Zuschauer sind, sondern wo sie sich in Mitarbeiter verwandeln. Wer mit raten, beschlieſsen, helfend eingreifen kann, interessiert sich viel tiefer und lebhafter für den Fortgang einer Sache, als der, dem alles von oben herunter befohlen wird, dem alles von auſsen her zuflieſst. Warum ist unsere evangelische Kirche so salzlos geworden? Weil das Laienelement so gut wie mundtot gemacht ist. Darum erweitert sich fast täglich die Kluft zwischen Kirchenregiment und Gemeinde. Das Scheinleben der Synoden vermag diesen Prozeſs nicht aufzuhalten.

Daſs unsere Schule bewahrt bleibe vor dem Schicksal, dem unsere evangelische Kirche verfallen ist, deshalb fordern wir, daſs das Prinzip der Selbstverwaltung auf das Gebiet des Schulwesens weiter ausgedehnt und die Korporationen zur Mitarbeit herangezogen werden, die ein natürliches Anrecht darauf besitzen.

d) Gewissensfreiheit. Hierzu nötigt uns auch der Gedanke, daſs mit der Durchführung des Selbstverwaltungsprinzips zugleich das Prinzip der Gewissensfreiheit vollauf gewahrt werden kann. Bei diesem Prinzip denken wir an den Ausspruch Friedrich des Groſsen, daſs in seinem Staate jeder nach seiner Façon selig werden könne. In Glaubenssachen darf kein Zwang ausgeübt werden. Jeder soll in der Ausbildung einer Weltanschauung, die ja bei der Begrenztheit menschlicher Erkenntnis immer Sache des Glaubens, nicht des Wissens ist, seinem Gewissen, seinem innersten Herzensbedürfnis folgen dürfen, ohne von auſsen her darin beengt zu sein. Bei dem Ausdruck Gewissensfreiheit denken wir also zunächst an die religiöse Selbstbestimmung, wie sie uns durch die Reformation gewährleistet worden ist. Weiter denken wir dabei an die Gewissensfreiheit der religiösen Gemeinschaften, die in der Ausübung ihres Kultus nicht gehindert sein wollen, solange dieser nicht geltenden Gesetzen widerstreitet. Daneben aber gibt es noch eine dritte Art der Gewissensfreiheit, die bis jetzt vielfach nicht beachtet zu werden pflegt, die in Erziehungsangelegenheiten, soweit das öffentliche Schulwesen in Betracht kommt. Auch diese dritte Art hat ein Recht, geschützt zu werden.

Die Staatsverfassung gewährt allen Bürgern als Einzelpersonen Gewissensfreiheit, gleichviel, ob sie sich zu einer Religionsgemeinschaft halten oder nicht. Ferner gewährt der Staat Kultusfreiheit nicht nur den beiden groſsen christlichen Kirchen, sondern auch den kleineren christlichen Religionsgemeinschaften und den Juden. Alle Familien, die einer dieser staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften ange-

hören, werden unzweifelhaft auch moralischen Anspruch auf erziehliche Gewissensfreiheit haben, d. h. weder Staat noch Kirche können vormundschaftlich über die religiöse Erziehung Bestimmung treffen, sondern lediglich die Eltern. Wie steht es aber in Wirklichkeit damit?

Im wesentlichen gibt es bei uns zweierlei Ansichten über den religiösen Charakter der Schulen. Die eine vertritt die Konfessionsschule (die evangelische, katholische, jüdische) — ohne daſs etwa die persönliche Überzeugung in allen Stücken mit der betreffenden Kirchenlehre, Verfassung und Kultus übereinzustimmen braucht. Die andere zieht aus religiösen und kulturpolitischen Gründen die konfessionell gemischte Schule (Simultanschule) vor, jedoch meistens nicht die völlig religionslose, sondern die sog. paritätisch-simultane, in der der Religionsunterricht konfessionell getrennt, der übrige Unterricht gemeinsam erteilt wird. (S. d. Art. Konfessionelle Schule; Simultanschule.) Eine dritte Klasse von Personen, die keiner der staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften angehören oder überhaupt sich zu keiner religiösen Gemeinschaft halten, werden selbstverständlich auch Anspruch auf erziehliche Gewissensfreiheit erheben können, sobald sie sich vor dem Staat, wie es die andern getan haben, über ihre Erziehungsgrundsätze ausweisen können.

Wir kommen nun auf unsere Frage zurück, ob bei allen denen, die bereits korporativ-kirchliche Gewissensfreiheit besitzen, die darin eingeschlossene erziehliche Gewissensfreiheit zur vollen Geltung und Betätigung gebracht werden kann, oder nicht. Sie fällt mit der andern zusammen, ob die konfessionelle — oder die Simultanschule die bessere Schulform sei. Hierüber kann allein die Fachwissenschaft, die Pädagogik, entscheiden.

Hier in Kürze das Ergebnis. Wenn die Schule wahrhaft erziehlich wirken soll, so muſs sie einheitlich sein. Je einheitlicher in ihrem Geiste, desto nachhaltiger die Wirkung. Je weniger einheitlich, desto minderwertiger. Eine gespaltene Glocke hat einen schlechten Klang, sagt Dörpfeld mit Recht. Auf einen bleibenden Erfolg kann nur da gerechnet werden, wo ein Geist alles durchdringt, Lehrplan und Lehrpersonen, Schulleben und Familienleben.

Worin liegt denn die Stärke der Jesuiten-Erziehung? In der Einheitlichkeit, Geschlossenheit, Konsequenz ihrer Prinzipien und ihrer Maſsnahmen. Man mag die Ergebnisse ihrer Erziehungsweise verurteilen und verabscheuen, wie man will — die Tatsache bleibt bestehen, daſs die Jesuiten bedeutende Erfolge mit ihrem einheitlichen System erzielten, so bedeutende Erfolge, daſs durch sie der Gang der Weltgeschichte ohne Zweifel nicht wenig beeinfluſst worden ist.

Die pädagogische Normalschule kann also nur die einheitliche sein. In ihr soll alles von dem gleichen religiösen Geist, von der gleichen ethischen Grundanschauung getragen sein. Man kann nur da auf Erfolg in der jugendlichen Entwicklung rechnen, wo einheitliche Einwirkungen auf Denken, Fühlen und Wollen konsequent ausgeübt werden, wo alle beteiligten Erziehungsfaktoren in gleichem Sinne tätig sind, wo der Lehrplan als ein einheitlich geschlossenes Ganzes auftritt und die ausführenden Personen in einem Geiste arbeiten. Daher muſs vom pädagogischen Standpunkt angesehen die sog. paritätische, d. h. die gespaltene Simultanschule als Schulideal abgewiesen werden, weil sie dem pädagogischen Grundsatz widerspricht, der ein einheitliches und einträchtiges Zusammenwirken aller Erziehungsfaktoren fordert. Sie kann nicht als Ideal angesehen werden, weil sie nicht nur einen Riſs durch alle Personalverhältnisse — Schüler, Lehrer, Eltern — macht, sondern auch durch den Lehrplan, indem der Religionsunterricht isoliert und somit seine Verbindung mit den übrigen Bildungselementen abgeschnitten wird. Ferner erleiden die ethischen Fächer — Geschichte, Literatur und Gesang — in sich eine Schädigung, weil sie immer mit Rücksicht auf Angehörige verschiedener Konfessionen erteilt werden müssen.

Wo man die paritätische Simultanschule eingeführt hat, ist es auch nicht aus pädagogischen Gründen geschehen, sondern aus praktischen oder aus staatspolitischen. Man betrachtete die Schule nicht als eine Erziehungs- sondern als eine Unterrichtsanstalt. Die Pflege der religiös-ethischen Vorstellungen, Gefühle und Strebungen glaubte man der Kirche überlassen zu müssen, während der Staat sich des übrigen

Unterrichts annahm. Damit verzichtete man darauf, eine einheitliche Überzeugung in den Gemütern der Jugend, einen bestimmten Charakter im religiösen und ethischen Denken herbeizuführen. Die Schule selbst aber wird bei dieser Einrichtung herabgesetzt. Ihr fällt nur die Übermittelung von Kenntnissen zu; dazu braucht man aber keine Erzieher, sondern nur Lehrer, die etwas gelernt haben und es verstehen, ihre Kenntnisse weiter zu geben. Von dem trockenen abstrakten Moralunterricht aber, der für die paritätischen Schulen nach dem Muster Frankreichs empfohlen wird, kann wohl niemand im Ernst eine Förderung der Jugend erwarten. (S. d. Art. Moralunterricht.)

Das Normale kann also nur die einheitliche Schule sein, wenn wir Wert darauf legen, die Grundlagen zu einheitlichen Charakteren in unseren Schulen zu legen.

Diese Einheitschule kann nun gewiſs, wie das Beispiel von England es zeigt, als eine christlich-simultane gedacht werden. Der Schule muſs nur das Recht zugestanden werden, den Religionsunterricht nach pädagogischen Prinzipien zu gestalten (s. den Art. Religionsunterricht). In Zeiten, wo der Glaubensinhalt der kirchlichen Gemeinden starken Schwankungen unterworfen ist, wo die Übereinstimmung darüber verloren gegangen ist, was als wesentlich, was als nebensächlich im Glaubensleben anzusehen ist, wird die Schule gut tun, sich auf den historischen Standpunkt zu stellen, d. h. den Unterricht im Katechismus der betreffenden kirchlichen Gemeinschaft zu überlassen und nur den Unterbau dafür in einem Unterricht zu geben, der sich an die Evangelien anschlieſst. Hierzu nötigt überdies die Erkenntnis des jugendlichen Geistes. Dieser dürstet nach Konkretem, Anschaubarem, aber besitzt für das abstrakt-kirchliche System der Katechismussätze weder Neigung noch Verständnis. Unsere öffentlichen Schulen können also christlich-simultane sein, im Geiste des Evangeliums stehen und in den Evangelien die festen Grundlagen für die Erziehung unserer Jugend ohne konfessionelle Engherzigkeit und Beschränktheit erkennen.

Wenn dieser Gedanke Boden finden würde in unserem Volke, wenn Katholiken und Protestanten sich auf die gemeinsame christliche Grundanschauung besinnen wollten, so würde die Zeit kommen, wo der Streit um Konfessions- und Simultanschule von selbst verschwände, weil dann ein gemeinsamer Boden der Verständigung für die christlichen Familien gewonnen worden wäre.

Solange dies nicht der Fall ist, kann die Entscheidung, ob Konfessions- oder Simultanschule, allein vom Gewissensstandpunkt aus erfolgen, nicht auf dem Wege des Zwangs. Das heiſst: In die Entscheidung der Eltern ist es zu legen, ob sie ihre Kinder in die Konfessions-, oder in die paritätische Simultanschule schicken wollen. Nach dem Prinzip der Gewissensfreiheit können wir nicht anders, als den Eltern das Recht zugestehen, ihre Kinder in den religiösen und sittlichen Grundsätzen erziehen zu lassen, die sie selbst bekennen. Diese Gewissensfreiheit ist ein Teil des Familienrechts, und zwar der wichtigste, so gewiſs als die religiöse Überzeugung das innerste Heiligtum des Menschenherzens bildet.

Wie steht es aber jetzt damit? In Preuſsen ist die Konfessionsschule Regel. Die Gewissensfreiheit ist damit denen versagt, die die Simultanschule vorziehen. Daher muſste Streit entstehen. Wie wurde dieser Streit geführt?

Der Streit wurde auf der politischen Arena ausgefochten, da die Frage der Schulverfassung selbst als eine politische aufgefaſst und behandelt wurde. Dies führt uns darauf, nachzusehen, wie die Stellung der politischen Parteien zur Schulverfassungsfrage sich verhält, und welcher Einfluſs von hier aus auf die Lösung derselben ausgeübt wird.

e) Die politischen Parteien und die Schulverfassungsfrage. Mit der Entwicklung des Parlamentarismus wurde die Schule ein willkommenes Kampfobjekt, das, wie oben bemerkt, bei jeder Kultusdebatte die Streitenden auf den Plan ruft. Nach menschlichem Ermessen scheint dies allerdings unvermeidlich zu sein. Die politischen Parteien vertreten mit mehr oder weniger Klarheit gewisse Weltanschauungen, wie sie in der Entwicklung des Volkes sich herausgebildet haben. Diese Weltanschaunngen: Idealismus, Materialismus, Atheismus, Individualismus, Sozialismus

usw. schliefsen einander vielfach aus. Sie sind oft unter schweren inneren Kämpfen geboren, mit Überzeugung und Hingabe verfochten worden und suchen nun die Wirklichkeit nach ihren Grundsätzen zu gestalten. Dazu bedient man sich der Erwachsenen, die das Regiment führen und die Geschicke des Volkes bestimmen. Da aber die Beeinflussung der Erwachsenen vielfach scheitert, und zwar an den Eindrücken, Gedanken und Strebungen, die von Jugend an in den Herzen festgelegt sind, so richtet sich natürlich der Blick der kämpfenden Parteien auf die Stätten, wo die Jugend gebildet, die Gedankenkreise angelegt, die Bausteine für die werdende Weltanschauung zusammengefügt werden. Hier will man den Hebel ansetzen. Wer die Jugend hat, hat die Zukunft, sagen sich die Parteien und setzen alles daran, dafs in ihrem Geiste die Schulen geleitet werden, in der sicheren Erwartung, dafs die so erzogene Jugend einst ihre Reihen verstärken werde.

Was ist es nun, was die politischen Parteien in Sachen der Schule vertreten, wie sieht das Schulprogramm aus, dessen Verwirklichung sie erstreben, um in die Volksentwicklung wirksam eingreifen zu können? Von den Parteien, die hier in Betracht kommen, seien die Konservativen, das Zentrum, die Liberalen, die Sozialdemokraten genannt.

a) Die konservative Partei — ich denke hier an den rechten Flügel, an die deutschkonservative Partei im Norden unseres Vaterlandes — betont in erster Linie die historischen Zusammenhänge zwischen Kirche und Schule. Diese sind nun zwar seit der Reformation so gelockert, dafs die höheren und mittleren Schulgattungen aus der früheren Verbindung ganz ausgeschieden sind; allein um so mehr soll an dem Zusammenhang zwischen Kirche und Volksschule festgehalten werden, und zwar in dem Sinne, dafs die Schule der Kirche, der Lehrer dem Geistlichen untergeordnet sei. Die konservative Partei tritt demnach für die konfessionelle Schule ein und für den konfessionellen Charakter der Lehrerbildungsanstalten. Auch die Schulaufsicht, die lokale und die Bezirksschulaufsicht, bleibt am besten in den Händen der Geistlichkeit, die dadurch ihren Einflufs auf die Bildung des Volkes sich erhalten kann und darauf sehen soll, dafs nicht durch eine Überschraubung der zu überliefernden Bildungsmittel Unzufriedenheit mit der individuellen Lage erweckt und die breiten, arbeitenden Schichten des Volkes über ihre Sphäre hinausgehoben werden. Danach richtet sich auch das Mafs der Lehrerbildung. Wenn die Volksschule neben der Unterweisung im Katechismus und biblischer Geschichte wesentlich eine Lese-, Schreib- und Rechenschule ist, so braucht auch das Mafs der Lehrerbildung nicht wesentlich über diese Kreise hinauszugehen, schon deshalb nicht, damit der Lehrer seinem Amte als Küster und Kirchendiener nicht entfremdet werde. Auch darf man ihm nicht Gehaltsansprüche nahe legen, die Staat und Steuerzahler über Gebühr belasten und das bestehende Verhältnis zwischen Geistlichen und Lehrer zu sehr verschieben würden.

Dieses konservative Schulprogramm wird in der Hauptsache auch vom Zentrum vertreten, nur in konsequenterer Weise, insofern das gesamte Schul- und Bildungswesen von der Dorfschule bis zur Universität einschliefslich vom Staat gänzlich losgelöst und der Kirche übergeben werden soll, nach dem bekannten Worte Windhorsts: »Die Schule gehört der Kirche ganz allein.« Demnach hat die Kirche die gesamte Volksbildung in der Hand und bestimmt sie in ihrem Geiste. Nichts darf gelehrt werden, was nicht die Billigung der Kirche gefunden hat. Die Lehrer stehen durchweg im Dienste des Klerus, lehren in seinem Auftrag und unter seiner ständigen Aufsicht.

b) Die liberale Partei fordert dem gegenüber, dafs die Schule durchaus Sache des Staates sei. Von der Kirche vollständig getrennt, ist die Schule eine rein staatliche Einrichtung, die die intellektuelle und sittliche Ausbildung der künftigen Staatsbürger bezweckt. Die Staatsschule hat als solche mit religiöser Unterweisung nichts zu tun; sie kennt keinen Unterschied der Schüler nach ihrer Konfession. Daher kann sie keinen konfessionellen Charakter tragen, sondern sie gibt als paritätische Simultanschule den Religionsunterricht an die Geistlichen der verschiedenen Konfessionen ab. Daher kennt die Staatsschule auch nur

eine Fachaufsicht von den unteren bis zu den oberen Instanzen, ohne Mitwirkung der kirchlichen Behörden. Auf Grund des Satzes: Bildung ist Macht, will man Bildung in möglichst weiten Kreisen in steigendem Maſse verbreiten, allen Kindern die Bildungsstätten zugänglich machen und den Schulzwang den Armen dadurch erleichtern, daſs die Unentgeltlichkeit des Unterrichts eingeführt wird, wenigstens in unsere Volksschulen. Damit aber die Lehrer ihren Pflichten sich gewachsen zeigen, soll die Lehrerbildung erhöht, die Lehrerseminare des konfessionellen Charakters entkleidet, der Lehrerstand selbst finanziell und sozial gehoben werden.

c) Auch die Sozialdemokratie vertritt den Grundsatz, daſs in Sachen der Religion vollkommene Neutralität beobachtet werden soll. Daher wird die religionslose Schule oder die Weltlichkeit der Schule gefordert und ein obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen verlangt. Der gesamte Unterricht in allen Schulen soll unentgeltlich sein; ebenso die Lehrmittel. Die armen Kinder sollen in den öffentlichen Volksschulen freie Verpflegung genieſsen, ebenso in den höheren Bildungsanstalten alle die Schüler und Schülerinnen, die wegen ihrer Fähigkeiten zur Ausbildung geeignet erachtet werden. Durch einen wirksamen obligatorischen Fortbildungsschulunterricht, der bis zum achtzehnten Lebensjahre reicht, soll einem in unserer Volksbildung stark hervortretenden Mangel abgeholfen werden. Auſserdem wird von der Partei besonderer Wert darauf gelegt, daſs ein obligatorischer Handarbeitsunterricht in allen Schulen der geistigen Ausbildung parallel laufe, zur Einführung in die Kenntnis des Arbeitsbetriebes und zur Pflege der Arbeitstätigkeit.

Überblickt man die Vorschläge der Parteien, so sieht man leicht, daſs sie aus dem Umkreis pädagogischer Materien im wesentlichen drei Punkte herausgreifen: erstens die Frage der Organisation unseres Schul- und Bildungswesens, und zwar die Stellung der Schule zur Kirche, die allgemeine Volksschule und die Fortbildungsschulsache. Zweitens den Lehrplan, soweit er Stellung nimmt zu den Bildungsgütern und zu ihrem Wert. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Bedeutung und Einrichtung der religiösen Unterweisung unserer Jugend. Daneben macht sich die Betonung gewisser praktischer Forderungen geltend, wie sie aus den Bedürfnsisen der Gegenwart herausspringen. Drittens die soziale und finanzielle Hebung des Lehrerstandes, Lehrerbildung, Lehrerbesoldung und Schulaufsicht.

Der Kernpunkt der Streitfragen liegt aber in der Schulverfassungsfrage: in der Feststellung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule einerseits, Schule und Staat andrerseits. Konservative und Liberale stehen einander schroff gegenüber. Ohne Zweifel erfaſst die konservative Partei in diesem Punkte das Erziehungsproblem weit tiefer als die liberale. Weil sie aber aus der rechten Auffassung falsche Konsequenzen zieht, da sie sich von der Macht der Tradition nicht loszumachen und darum berechtigten Bedürfnissen nicht gerecht zu werden vermag, so hat sie vielfach auch die ins Lager der Gegner getrieben, die von Gottes und Rechts wegen ihre Grundsätze vertreten müſsten. Die auffallende Engherzigkeit, die in der Überschätzung der Macht des Dogmas für die Jugenderziehung hervortritt, und die unbegreifliche Unterschätzung der Kräfte, die aus dem Umgang mit den groſsen religiösen Persönlichkeiten der Geschichte für unsere Jugend entspringen, haben nicht wenig dazu beigetragen, das konservative Schulprogramm in Miſskredit zu bringen. Es kommt hinzu, daſs darin auch eine Überschätzung der Macht der Schule ausgesprochen liegt, als ob sie mit ihrem Unterrichte im stande wäre, den Bildungsprozeſs des Volkes aufzuhalten; als ob es durch die Schule möglich sei, das Volk in seiner Emporentwicklung und in seinem Bildungsbedürfnis zu beschränken und geistig zu bevormunden.

So unmenschlich es erscheint, das Volk materiell niederhalten zu wollen, so verwerflich ist das Bestreben, es möglichst unwissend zu lassen. Der Gedanke liegt nahe, daſs die oberen Kreise ihre Herrschaft über die Massen leichter zu bewahren denken durch Zurückdämmen der Bildungsbedürfnisse, als durch deren Förderung. Die antike Anschauung von den herrschenden und den beherrschten Ständen, die den oberen Schichten so auſserordent-

lich einleuchtend ist, scheint sich eben schier unausrottbar in gewissen Schichten weiter zu erhalten. Aber allerdings müfste sie in Kreisen, die sich ihres christlichen Sinnes besonders rühmen, längst überwunden sein; an ihre Stelle müfste eine mafsvolle Förderung aller berechtigten Bildungsbedürfnisse im Volke treten. Denn das Christentum hat mit der antiken Anschauung für immer gebrochen; wenn kirchlich gesinnte Kreise sie trotzdem pflegen, beweisen sie damit, dafs sie in diesem Punkt vielleicht nahe der Kirche, aber weitab vom Christentum stehen.

Und einen weiteren Beweis hierfür liefern sie auch in der Stellungnahme zur Lehrerbildung und zur Aufsicht über die Schule. Wenn wir die Zahl der Volksschullehrer bedenken und ihren Einflufs in den Gemeinden, so erscheint es unbegreiflich, dafs von der Partei, die konservativ sein will, alles geschieht, um den Lehrerstand in radikale Richtungen zu drängen. Der echte Konservatismus zeigt sich doch wohl darin, dafs beizeiten fallen gelassen wird, was durch die Entwicklung der Dinge überholt ist, der falsche aber in starrem, kritiklosem Festhalten alles dessen, was von der Vergangenheit her uns überliefert wurde. Dieser Standpunkt öffnet Revolutionen Tür und Tor.

Mit der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft, mit der steigenden Hebung der Schule und der Lehrer ging Hand in Hand der wachsende Drang nach Selbständigkeit, der schliefslich so stark wurde, dafs die Unterordnung unter die Kirche als ein drückender Zwang empfunden werden mufste. Von ihm sich zu befreien, ist nachgerade allgemeines Losungwort geworden. Wer nun trotzdem diese Abhängigkeit, die durch die geschichtliche Entwicklung der Dinge und durch den Geist der Reformation überwunden ist, zwangsweise beibehalten will, treibt Kirche und Schule, Geistliche und Lehrer in Streit. Eine wahrhaft konservative Partei kann das aber unmöglich wollen, weil sie dadurch zerstörend auf das Gemeindeleben einwirkt. Tut sie es dennoch, so zeigt sie damit, dafs es bei ihr nur auf Herrschaft abgesehen ist, mag aus den Dingen werden, was da will. In der Verbindung mit der Bürokratie ist es bei uns glücklich dahin gekommen, die Lehrerschaft der Kirche, ja vielfach sogar dem Christentum zu entfremden, sie mit Abneigung gegen alles zu erfüllen, was etwa ein religiöses Gepräge trägt. Das Bestreben der hochkonservativen Partei, den Lehrerstand sozial und finanziell möglichst gedrückt zu halten, wie es bei den Verhandlungen im preufsischen Herrenhaus zuweilen in drastischer Weise hervortritt, geht direkt gegen das Interesse der Kirche, der doch gerade diejenigen dienen wollen, die zu den Edelsten der Nation gerechnet werden.

Das Schulprogramm der liberalen Partei klingt sehr viel besser und sieht sehr viel schöner aus als das konservative, aber bei näherem Hinsehen verliert es an seiner Anziehungskraft. Fassen wir das Persönliche zunächst ins Auge, so ist deutlich erkennbar, wie die liberale Partei den Lehrerstand umschmeichelt, mit volltönenden Phrasen und grofsen Versprechungen ihn an sich zu ziehen sucht, um ihn für ihre Zwecke zu benutzen. Was aber hat der Lehrerstand schon von den grofsen Versprechungen erhalten? Das Auftreten der liberalen Oberbürgermeister im preufsischen Herrenhause bildet ein würdiges Seitenstück zu dem der Aristokraten. Beide haben einander nichts vorzuwerfen; aber das Schauspiel ist für die Liberalen dadurch beschämender, dafs sie die Lehrerfreundlichkeit immer besonders im Munde führen, während die Konservativen jedenfalls hierin weit zurückhaltender gewesen sind.

Noch verhängnisvoller aber ist für die liberale Partei ihr Schulideal, das direkt den Prinzipien des Liberalismus widerspricht. Sie merkt es nicht einmal, wie illiberal sie dabei wird. Während die Konservativen die kirchliche Konfessionsschule verfechten, sehen die Liberalen das alleinige Heil in der staatlichen Zwangsschule, die, von der Kirche losgelöst, als paritätische Simultanschule hoch gepriesen wird. Nun kann man zugeben, dafs unter gewissen Verhältnissen die Simultanschule notwendig ist, nur dagegen mufs man sich wenden, dafs die Simultanschule als höchstes Ideal der Schulform angesehen werden soll, das zwangsweise von Staats wegen überall eingeführt werden müsse. Dadurch verfällt die liberale Partei genau in denselben Fehler wie die konservative.

Diese will die konfessionelle Schule zwangsweise aufrecht erhalten, jene die Simultanschule zwangsweise eingeführt wissen. Beide Parteien sind in diesem Punkte illiberal. Während das bei den Konservativen aber verständlich ist, erscheint es bei den Liberalen ganz unbegreiflich, höchstens erklärlich aus der Geschichte des deutschen Liberalismus, der die liberalen Ideen nicht direkt aus ihrem Mutterlande, sondern über Frankreich her bezog, wo sie jedes religiöse Gepräge und jedes Verständnis für religiöse Lebensanschauung gründlich abgestreift hatten. Aus Indifferentismus gegen religiöse Erziehung verzichtet die liberale Partei gern auf religiöse Jugendunterweisung, schiebt sie den kirchlichen Gemeinschaften zu und vergewaltigt damit alle, die die Möglichkeit einer einheitlich geschlossenen Jugenderziehung durch die Schule festhalten und die Schule nicht zu einer bloſsen Lernanstalt herabgedrückt wissen wollen.

Eines gleichen Illiberalismus macht sich auch die sozialdemokratische Partei schuldig, wenn sie daran festhält, daſs die öffentliche Volksschule, die natürlich die sozialdemokratische Zwangsschule ist, von allen Kindern besucht werden muſs. Allerdings hat die süddeutsche Richtung dieser Partei auch hierin eine vorurteilsfreiere und gesundere Anschauung, da sie neben der öffentlichen Schule auch Privatschulen zulassen will. Sie tritt in folgender Fassung hervor: »Nach der Formulierung des Erfurter Programm-Entwurfes erscheint der Staat als ausschlieſslicher Eigentümer der Schulen, so daſs die Errichtung von Privatschulen ausgeschlossen wäre. Man kann nun ein groſser Freund der öffentlichen Schule sein und nichtsdestoweniger den absoluten Zwang zu ihrem Besuche für unzulässig halten. Das heiſst: wenn die Kinder der Reichen gleichfalls die allgemeine Schule besuchen müssen, so wird diese bald besser werden! Wenn aber die Schule einen Gewissenszwang ausübt, sei es nun nach der Seite der Gläubigkeit oder der Ungläubigkeit, sollen sich dem Kinder und Eltern einfach fügen müssen? Oder die Schule wird zur Bekämpfung einer Nationalität, zur Unterdrückung einer Sprache miſsbraucht, soll hier kein Widerstand erlaubt sein? Die öffentliche Schule bildet in Deutschland ohnehin schon die Regel und sie soll durch Vorzüge allmählich alle Bürger zu gewinnen suchen; allein das Recht auf Errichtung anderer Schulen grundsätzlich zu verneinen, ist weder notwendig, noch mit dem Begriff der bürgerlichen Gewissensfreiheit vereinbar.«

Das offizielle Parteiprogramm hält dagegen an dem obligatorischen Besuch der öffentlichen Volksschulen fest und so reiht sich die sozialdemokratische Partei hierin den anderen Parteien vollständig an. Alle sind in dem Punkte merkwürdig einig, daſs ihr Schulideal das höchste sei, daſs es darum zwangsweise eingeführt werden müsse, mit Ausschluſs aller übrigen, — uneingedenk des Wortes, daſs Wohltaten nicht aufgenötigt werden dürfen.

Überblicken wir die Einseitigkeiten, die in den verschiedenen Parteiprogrammen auf Grund der verschiedenen Weltanschauungen hervortreten, so erscheint es notwendig einen Standpunkt zu finden, der über den Parteien liegt. Eine vorurteilsfreie Untersuchung muſs es unternehmen, einen festen Boden für eine gerechte, friedliche und schiedliche Schulverfassung zu finden.

Die Schwierigkeit des Problems ist in den vorausgegangenen Darlegungen bereits hervorgetreten. Sie sei hier nochmals hervorgehoben: An der Schulverfassungsfrage sind nicht weniger als vier Interessenten beteiligt: erstens die Familie, zweitens die bürgerliche Gemeinde, drittens die Kirche, viertens der Staat. Eine Lösung kann nicht darin erblickt werden, daſs einfach die mächtigsten unter ihnen die anderen unterdrücken. Gewalt geht auch hierin nicht vor Recht, wenn schon tatsächlich der Staat als der mächtigste unter ihnen mit Hilfe der Bürokratie sich des Schulgebietes in weitem Umfang bemächtigt hat, im Kampf mit der Kirche, die ihm sein Recht streitig macht und allein streitig machen kann. Denn was haben die Familien und die bürgerlichen Gemeinden den Machthabern gegenüber zu bedeuten? Und doch liegen bei diesen die ersten und ursprünglichsten Rechte auf Erziehung der Jugend. Dies führt dazu, die Rechte und Pflichten der verschiedenen Schulinteressenten zu untersuchen und klar zu legen, um so mehr, als die Geschichte

der Schulgesetz-Entwürfe mit unwiderleglicher Gewifsheit die Tatsache aufgedeckt hat, dafs das Schulverfassungsproblem in befriedigender Weise weder mit Hilfe der Liberalen, noch mit Hilfe der ultramontanen und der konservativen Partei sich lösen läfst.

Den politischen Parteien ist die Schulfrage von jeher eine blofse Machtfrage gewesen, deren Kern die Regelung des Machtverhältnisses zwischen Staat und Kirche bildet. Von einer Auffassung der Schulverhältnisse in freiheitlichem Sinn, wobei aufser Staat und Kirche auch die übrigen Schulinteressenten zu Wort kommen, ist weder bei den Konservativen noch bei den Liberalen etwas zu spüren. Unter Freiheit versteht jede Partei nur die, die sie gerade meint, und diese besteht im Grunde genommen darin, den Gegner zu vergewaltigen.

Es kann auch nicht als Aufgabe der Politik angesehen werden, das Schulverfassungsproblem zu lösen. Sie ist nicht im stande, mit ihren eigenen Mitteln die Grundsätze einer richtigen Schulverfassung herauszuarbeiten und ihre Richtigkeit überzeugt nachzuweisen. Diese Aufgabe kann einzig und allein vom Standpunkt der Pädagogik aus gelöst werden. Sie hat die theoretischen Grundlagen der Schulverfassung festzustellen. Erst dann können und sollen die an der Schule interessierten Gemeinschaften überlegen, wie das von der Pädagogik Geforderte am zweckmäfsigsten praktisch ausgeführt werden kann.

f) Rechte und Pflichten der Schulinteressenten. 1. Die Familie. Die Kinder gehören zunächst den Eltern an, nicht dem Staat nach antiker Auffassung, nicht der Kirche nach mittelalterlichem Glauben. Den Eltern sind die Kinder zunächst auf die Seele gebunden. Darauf weist das Band des Blutes, der Gemeinschaft und Zugehörigkeit. Damit sind den Eltern auch bestimmte Pflichten auferlegt. Sie haben für leibliche und geistige Pflege zu sorgen. Niemand nimmt ihnen diese Pflichten ab, weder die Gemeinde, noch die Kirche, noch der Staat; niemand soll sie auch dieser Pflichten entbinden. Mit ihrer Erfüllung steigt und fällt die Kraft der Familien.

So weit die Pflichten der Eltern gehen, so weit gehen auch die Rechte. So wenig es nun jemand einfällt, den Eltern die Erziehungspflichten abzunehmen, so wenig kann jemand befugt sein, denselben ihre Erziehungsrechte zu rauben. Dieses unveräufserliche Recht der Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder, einschliefslich der Schulerziehung, ist das Familienrecht. Es steht in erster Linie. Wenn es wahr ist, das die Familie der natürliche Träger der ersten und höchsten Interessen der Erziehung ist, — und wer wollte das im Ernste bestreiten? — der mufs auch das Familienrecht als das erste und höchste anerkennen. Die Grundvoraussetzung jeder Schulverfassung, die von dem Gegebenen ausgeht und das natürlich Gewordene berücksichtigt, bildet die Anerkennung des Familienrechts. Es handelt sich nur darum, dieses Familienrecht in Einklang zu bringen mit den Rechten der anderen beteiligten Faktoren.

2. Die bürgerliche Gemeinde, Kirche und Staat sind bei der Erziehung der Jugend interessiert, weil die Kinder, wenn sie erwachsen sind, als selbständige Mitglieder in diese Gemeinschaften eintreten. Diese Korporationen müssen wünschen, dafs die Kinder so erzogen werden, dafs sie sich später als brauchbare und würdige Mitglieder erweisen. Aus dem Interesse, das sie an der Jugenderziehung haben, folgt, dafs sie auch verpflichtet sind, an der Pflege des Schulwesens mitzuhelfen — aus dieser Mithilfe geht hervor, dafs sie auch berechtigt sein müssen, bei der Verwaltung der Schule mitzuwirken. Aus dem Interesse folgen Pflichten, aus den Pflichten folgen Rechte.

Das Interesse, das jede der beteiligten Gemeinschaften an der Schule hat, richtet sich nach dem besonderen Zweck, dem jede Korporation dient. Der Kirche liegt die Gesinnungbildung, die ethisch-religiöse Seite am Herzen; der bürgerlichen Gemeinde die Ausrüstung für die wirtschaftliche Arbeit; dem Staate die Kultur im allgemeinen und besonders das politisch-gesellschaftliche Leben.

Das Interesse der Familie an der Schule unterscheidet sich aber von dem der drei Gemeinschaften sehr bedeutend. Diese letzteren fassen immer nur eine Seite,

einen Teil der Schulerziehung ins Auge. Die Familie dagegen mufs auf die ganze Erziehungsaufgabe sehen; ihr liegt die ganze Persönlichkeit des Kindes am Herzen.

Jene drei Korporationen erscheinen also als Teilinteressenten gegenüber der Familie, die Vollinteressent ist. D. h. das Familieninteresse schliefst die Teilinteressen der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche, des Staates in sich. Hier, in der Familie, ist die Pflicht umfassend — dort sind die Pflichten geteilt.

Die Sorge für den leiblichen Unterhalt der Kinder ruht lediglich auf der Familie; sie ist es, die die Pflicht hat, auch für die Geistespflege zu sorgen. Mifslingt sie, so ist weder der Staat, noch die Kirche, noch die bürgerliche Gemeinde, die das Weh zu tragen haben — sondern allein die Familie.

Darum steht fest: Solange die Kinder den Eltern gehören, solange die Eltern es sind, die Sorgen und Kosten der leiblichen und geistigen Pflege samt den schlimmen Folgen einer vielleicht mifslungenen Erziehung zu tragen haben, solange wird der Familie bei der Erziehung eine Hauptstimme gebühren.

Wieweit auch die Rechte der anderen Gemeinschaften ausgedehnt werden, jedenfalls müssen die verschiedenen Ansprüche so geregelt werden, dafs die Familie bei der Schuleinrichtung und Verwaltung in angemessener Weise mitraten und mitwirken kann. Das geschieht, wenn die Schulverfassung sich auf dem Familienrecht aufbaut und die Organisation des Schulwesens mit der Gründung lokaler Schulgemeinden beginnt, d. h. von Familienverbänden, deren Glieder sich zu einem und demselben Erziehungsideal bekennen.

Jede Schulanstalt soll ihre besondere Schulgemeinde besitzen und getragen sein von einem Verband von Familien, die sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben. Da diese Erziehung eine gemeinsame sein soll, so müssen die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen, namentlich in religiöser Hinsicht, einig sein. Das ist die rechte Schulgemeinde: Sie erbaut sich aus Familien, bezweckt die gemeinsame Schulerziehung der Jugend und hat einen bestimmten religiösen Charakter. Denselben Charakter trägt demgemäfs die ihr zugehörige Schule. Die Vertretung der Schulgemeinde übernimmt der aus den Familiengliedern gewählte Schulvorstand. Das ist die natürliche Grundlage der gesamten Schulverfassung, von der auszugehen ist.

Soll die Familie in Erziehungssachen zu ihrem Rechte kommen, dann darf die Schulgemeinde nicht fehlen. Sie kann nicht ersetzt werden, weder durch die kirchliche noch durch die bürgerliche Gemeinde. Denn in beiden Fällen würde die Familie in Erziehungsachen zurückgesetzt. (S. d. Art. Schulgemeinde.)

Gegen die Errichtung vollberechtigter Schulgemeinden wird nun häufig der Einwand erhoben: Sind denn die Familien überall und allesamt in dem Mafse mündig, um ihnen mit gutem Vertrauen die Schulgemeinderechte übertragen zu können? Wird nicht bei der Unmündigkeit der grofsen Masse die Schulgemeinde-Einrichtung dazu beitragen, den ohnehin übermäfsigen Einflufs der Geistlichkeit auf die Schulen noch mehr zu verstärken, besonders auf römisch-katholischem Boden? Man hält es demnach für sehr gefährlich, eine Staatsveranstaltung, wie man gesagt hat, in ein Familienquodlibet aufzulösen.

Diesen Bedenken gegenüber dürfte wohl der Hinweis berechtigt sein, dafs man denselben Familien das Recht zugesteht, Vertreter für Kirche, Gemeinde, Landtag und Reichstag zu wählen, denen man die Reife abspricht, in der Schulgemeinde ihre Vertreter zu wählen. Und doch wird in Erziehungsangelegenheiten mehr Verständnis zu erwarten sein als in politischen, da sie ja — soweit sie den Schulvorstand zu beschäftigen haben — einfacher Natur sind. In den evangelischen Schulgemeinden am Niederrhein ist überdies durch jahrzehntelange Erfahrung hinlänglich erwiesen, dafs die Familien zur Teilnahme an der Schulverwaltung reif sind, und dafs die Mitwirkung der Laien der Schule zum Segen gereicht. (S. d. Schriften von Dörpfeld.)

Die neue Schulgesetzgebung im Herzogtum Meiningen sieht eine direkte Vertretung der Eltern, sowohl der Männer wie der Frauen, im Schulvorstand vor, die erste staatliche Anerkennung des Familienprinzips.

Ein anderer Einwand ist darauf gerichtet, dafs das nötige Interesse fehle für eine derartige selbständige Beteiligung an den Schulangelegenheiten. Nun soll nicht geleugnet werden, dafs es leider Familien gibt, namentlich in unseren Grofsstädten, deren moralischer Standpunkt so tief gesunken ist, dafs ihnen die Erziehung ihrer Kinder nicht nur nicht gleichgültig geworden ist, sondern die ihre Kinder sogar zu schlechten Handlungen antreiben, um dadurch leichter erwerben zu können. (S. d. Art. Familie.) Aber das sind doch Ausnahmen. Für solche Familien ist auch das Einschreiten der Behörden schon jetzt geboten, die die Kinder den Rettungshäusern zur Erziehung überweisen, da die Familien ihre Sorge für körperliche und geistige Pflege in sträflicher Weise vernachlässigen. Solche Familien begeben sich ihrer Pflichten und damit auch ihrer Rechte; sie stehen aufserhalb der Schulgemeinde und müssen darnach behandelt werden. (S. Art. Jugendfürsorge, Rettungshaus.)

Diesen Ausnahmen gegenüber können wir aber auf die grofse Masse der Familien hinweisen, die zwar arm, aber voller Interesse sind für eine gute Ausbildung ihrer Kinder. Ein wie starkes Bildungsinteresse gerade in den Kreisen der sog. arbeitenden Klassen rege ist, dürfte hinreichend bekannt sein. Also an Interesse fehlt es nicht, es mufs nur frei gemacht und in die rechten Formen geleitet werden. Bei dem jetzigen Bevormundungs-System ist es nur zu oft gebunden (daher die Meinung, es existiere überhaupt nicht), oder es mufs sich an falschen Stellen betätigen.

Mit Recht hebt Dörpfeld hervor, dem wir in dieser Sache folgen, dafs nicht das die erste Frage sein darf, ob das Volk für die Selbstverwaltung der kirchlichen Angelegenheiten, der Kommunal- und der Schulsachen mündig sei, sondern dies, ob die betreffenden Beamten, Geistliche, Bürgermeister und Lehrer, überall und allesamt für das Selbstverwaltungssystem reif seien. Bei dem Selbstverwaltungssystem werden ganz andere Ansprüche an Intelligenz und Charakter der Beamten gemacht, als bei dem Bevormundungsystem. Zeigen sich die Beamten nach Intelligenz und Charakter ihrer Aufgabe gewachsen, so wird es bei den Familien nicht fehlen. Was dem Selbstverwaltungsprinzip auf dem politischen, kirchlichen und auf dem Schulgebiet im Wege gestanden hat und noch steht, das war und ist allein die Engherzigkeit der Bürokraten in der Staats-, Kirchen- und Schulverwaltung. (S. d. Art. Schulbürokratie.)

Auf Grund dieser Betrachtungen ergeben sich folgende Grundlinien:

1. Aufgabe der Pädagogik ist es, objektiv zu prüfen, inwieweit die Forderungen der politischen Parteien berechtigt sind, um sodann die Bedingungen für die Möglichkeit eines dauernden Friedens klar zu stellen, ohne den das Erziehungs- und Bildungswesen nicht gedeihen kann.

2. Gegenüber den einseitigen Richtungen der politischen Parteien erklärt die Pädagogik zunächst, frei von allen Nebenrücksichten, dafs die Schule weder ausschliefslich in den Dienst der staatlichen, noch in den der kirchlichen Interessen gestellt werden darf. Wenngleich Staat und Kirche als die mächtigsten Schulinteressenten erscheinen, so sind sie doch nicht die einzigen. Denn es treten zu ihnen hinzu: die Familie und die bürgerliche Gemeinde, die beide ein natürliches Anrecht auf Erziehung und Unterricht der Jugend besitzen.

3. Es handelt sich nun darum, Rechte und Pflichten dieser 4 Faktoren: 1. Familie, 2. Bürgerliche Gemeinde, 3. Kirche, 4. Staat gegen einander abzuwägen und genau festzusetzen. Auf solche Weise allein wird man zu einer freien und friedlichen Organisation unseres Schul- und Bildungswesens gelangen. Denn das Erziehungswesen gedeiht, wie alle geistige Bewegung, am besten da, wo die Beteiligten hinreichenden Spielraum zu freier Betätigung haben, ohne in die Rechtsphäre des Nächsten einzugreifen.

Fassen wir Rechte und Pflichten der vier Schulinteressenten näher ins Auge, so ergeben sich folgende Sätze:

I. Die Familie (Schulgemeinde).

4. Gegenüber der bestehenden bürokratischen Bevormundung mufs hervorgehoben werden, dafs die Familie unbestritten das ursprünglichste und natürlichste Recht auf Erziehung der Kinder hat. Die

Anrechte der Gemeinde, des Staates und Kirche sind nur indirekte, so bedeutungsvoll sie auch an sich sind. Als hervorragende Vertreter des Familienprinzips sind zu nennen: Pestalozzi, Herbart, Wilh. von Humboldt, Schleiermacher, Mager, Dörpfeld, Stoy, Ziller u. a.

5. Die Schule kann also nur betrachtet werden als eine Veranstaltung der Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Die Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzen, bildet eine Schulgemeinde.

6. Als unmündige Glieder der Familie gehören die Kinder nur mit der Familie einer ethisch-religiösen, einer bürgerlichen und einer politischen Gemeinschaft an. Die Anrechte der Kirche, der bürgerlichen Gemeinde und des Staates können darum nur indirekte sein, so grofs und bedeutungsvoll sie auch an sich sein mögen.

7. Die gemeinsame Erziehung bedingt, dafs die betreffenden Familien und die berufsmäfsigen Erzieher in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also gewissenseinig sind.

8. Die Gewissenseinigkeit oder die gemeinsame Lebensanschauung der Schulgemeindeglieder hat historisch wie rechtlich innerlich der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften einen bekenntnismäfsigen, wenn auch vielfach sehr reformbedürftigen Ausdruck gefunden. Naturgemäfs haben die Schulgemeinden nach der Innenseite hin auf dem Boden dieser Religionsgesellschaften sich zu gründen.

9. Darnach können zu einer Schulgemeinde zusammentreten:

a) Die Glieder der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften zur Gründung sog. Konfessionsschulen.

b) Familien verschiedener Konfessionen zur Gründung von paritätischen oder Simultanschulen.

c) Die Dissidenten können zur Gründung von Schulen sich vereinigen.

10. Allen diesen Schulen soll die staatliche Anerkennung als öffentlichen Schulen nicht versagt werden. Daneben mufs auch einzelnen Personen, Familien und Familiengenossenschaften, soweit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze genügend ausweisen können, die Errichtung von Privatschulen unter Oberaufsicht des Staates gestattet werden.

11. Die sämtlichen freien Schulgemeinden eines Landes bilden ein gemeinsames Landesschulwesen, das sich in aufsteigender Weise folgendermafsen gliedert:

a) Lokal-Schulgemeinde, b) Kreis-, Bezirk- (Stadt-) Schulgemeinde, c) Provinzial-Schulgemeinde, d) Landes-Schulgemeinde.

12. Sämtliche öffentlich anerkannten Schulgemeinden erhalten korporative Rechte, insbesondere das Recht der Selbstverwaltung. Die Verfassung erhält demnach einen synodalen Charakter, und zwar so, dafs die Einzelschulgemeinde einen Schulvorstand erhält; die Kreis- oder Bezirksgemeinde eine Kreis- oder Bezirksvertretung; die Provinzialgemeinde eine Provinzialschulsynode; das Landesschulwesen eine Landesschulsynode.

Damit das Selbstverwaltungsrecht nicht auf dem Papier nur bleibe, sondern ein tatsächliches werde, von dem Lokalschulvorstand bis zur Landesschulsynode hinauf, sind die Familienvertretungen mit den nötigen Befugnissen in aufsteigender Reihe auszustatten auf Grund der Wahrheit, dafs nur diejenige korporative Vertretung Leben entfalten kann, die auch etwas zu bestimmen hat. Nur bei solcher Dezentralisation kann das Schulwesen wahrhaft gedeihen, da es von der Arbeit des ganzen Volkes getragen wird. Der Staat aber, dem das Oberaufsichtsrecht verbleibt, wird dabei nur gewinnen, ebenso wie die Kirche, deren Einflufs in den Schulvertretungen sehr wohl zur Geltung gebracht werden kann, ohne dafs sie sich mit dem Vorwurf eines direkten Eingriffes in das Bildungswesen zu belasten braucht. Staat, Kirche und Schule sollen eine Gesamtpersönlichkeit bilden, in der die verschiedenen Wirkungskreise bei aller Selbständigkeit sich durchdringen, tragen und stützen.

II. Die Kirche. 1. Die religiösen Gemeinschaften erkennen die vollständige Selbständigkeit der auf ihrem Boden erwachsenen Schulgemeinden an. Deshalb verzichten sie auf jedes besondere Recht, vor allem auf das Aufsichtsrecht über die Schule, wie über den Religionsunterricht. (Vergl. die Bestimmungen in dem Meining. Schulgesetz.)

2. Im Schulvorstand und in der Schulsynode ist den Geistlichen Gelegenheit gegeben, ihre pädagogischen Überzeugungen

in Bezug auf Lehrplan, Lehrbücher und Lehrweise zur Geltung zu bringen, sowie in der Schulpflege seelsorgerisch tätig zu sein.

III. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat. 1. Wie die Schule sich nach der Innenseite möglichst auf dem Boden der religiösen Gemeinschaften aufbauen mufs, so äufserlich auf dem Boden der bürgerlichen Gemeinde und des Staates.

2. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat übernehmen die Verwaltung der äufseren Schulangelegenheiten (Schulbau, Aufbringung der Mittel, Besoldung usw.).

3. Der Staat ist jedoch nicht befugt, die Grundlage und das Wesen der Schule anzutasten. Deshalb darf er nicht daran denken, die Schule zu verstaatlichen, d. h. Erziehung und Unterricht der Jugend ausschliefslich in die Hand nehmen und für seine Zwecke benutzen zu wollen.

4. Der Staat führt jedoch das Oberaufsichtsrecht über die Schulen. Er hat das Recht zu fordern, dafs Erziehung und Unterricht nicht vernachlässigt werden, dafs die Schulen keine ihm feindliche Richtung einschlagen, dafs sie gewisse für seine Aufgabe notwendige Ergebnisse erzielen. In letzter Hinsicht hat er gewisse Minimalziele für die einzelnen Schulgattungen festzustellen. Die methodischen Wege aber zur Erreichung dieser Ziele läfst er vollständig frei. Die Feststellung der Lehrpläne und des Lehrverfahrens fällt den Lehrerkollegien zu, nicht der staatlichen Aufsichtsbehörde.*)

5. Der Staat richtet pädagogische Aufsichtsorgane ein, die den Schulverbänden helfend und unterstützend zur Seite stehen: a) Das Kreis- oder Bezirksschulamt neben dem Kreis- oder Bezirksausschufs; b) den Provinzial-Schulrat neben der Provinzial-Schulsynode; c) den Oberschulrat mit dem Unterrichtsminister neben der Landes-Schulsynode.

6. Der Staat beruft die Schulsynoden ein, überwacht das genaue Ineinandergreifen aller im Schulwesen beteiligten Faktoren und sorgt so für die einheitliche Regelung des gesamten Bildungswesens. (Über Schulsynoden vergl. die Mitteilungen des Thür. Herbart-Vereins, Nr. 30, 31. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, [Beyer & Mann].)

7. Der Staat regelt mit den Gemeindevertretungen die finanzielle Seite und überwacht den rechten Ausgleich bei Aufbringung der nötigen Mittel.

8. Der Staat hat das Recht, Privatschulen aufzulösen, wenn sie den nationalen Interessen entgegen wirken, gemeingefährliche Tendenzen verfolgen oder die gesellschaftlichen Klassengegensätze verschärfen.

9. Der Staat hat darauf zu sehen, dafs die geistigen Güter nicht blofs den höheren Klassen zu gute kommen, sondern er mufs ebenso dafür sorgen, dafs den Unbemittelten die Möglichkeit, eine höhere Bildung zu erwerben, nicht abgeschnitten werde.

Hiermit sind die Grundlinien der Schulverfassungstheorie gegeben, wie sie vom

---

*) »Durch staatliche Vorschriften die pädagogische Tätigkeit der Lehrer festlegen zu wollen, ist für das Schulwesen weder heilsam noch richtig. Denn wenn das ganze pädagogische Tun der Lehrenden nur ein äufserlich gesetzlich geregeltes, von einem fremden Willen abhängiges ist, da herrscht Schablonentum. Wo pädagogische Fragen als Machtfragen behandelt werden, ergibt sich eine reiche Quelle des Drucks für alle diejenigen Lehrer, die erkannt haben, dafs der Unterrichtsplan keine blofs logisch geordnete Schablone sei, sondern dafs er nach den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes sich richten müsse; dafs das Lehrverfahren nicht auf einzelnen Rezepten beruhe, sondern auf ethischen und psychologischen Voraussetzungen. Mufs sich die pädagogische Kunst den Gewaltmafsregeln, den Befehlen einer Behörde unterwerfen, dann ist kein Raum mehr für ein auf besserer Überzeugung ruhendes Handeln. An seine Stelle tritt ein legales Handeln, eine vollständige Abhängigkeit vom Willen anderer. Wie kann aber dabei von dem vollen Einsatz der Persönlichkeit die Rede sein, wenn die Selbständigkeit aufgehoben und kein Wille mehr vorhanden ist? Alle diejenigen, die selbständig und sachlich zu urteilen vermögen, sollen ein maschinenmäfsiges Dasein haben, sollen in ihrem Handeln nur fremder Einsicht folgen dürfen. Wird nicht ihre charakterfeste Haltung je länger je mehr leiden? Mufs nicht Berufstätigkeit und Freudigkeit immer geringer werden? Die Sache der künftigen Generation wird entschieden schlechter verwaltet, wenn sie nicht von denjenigen, in deren Händen sie unmittelbar liegt, die die lebendige Kraft persönlicher Einwirkung aufwenden können, besorgt wird, sondern von denen reguliert wird, die an Stelle persönlicher Einwirkung den toten Buchstaben setzen müssen.« (S. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrerstandes usw. XX. Jahrb. d. Vereins f. w. Päd. Dresden 1888. Vergl. d. Art. Abhängigkeit u. Freiheit der Lehrer.)

pädagogischen Standpunkt aus entworfen werden können. Der Ausbau im einzelnen würde eine weitere Arbeit erfordern. Eine Vorlage hierfür findet sich in den Schriften von Dörpfeld.

Wenn man auch in einzelnen Punkten abweichender Meinung sein kann, so ist doch unzweifelhaft, daſs eine Schulverfassung, wie sie hier in den Grundlinien gezeichnet worden ist, wahrhaft volkstümlich, gerecht und freiheitlich ist. Vom Boden der Schulgemeinde aus aufgebaut, ist damit gefordert: 1. Mündigkeit der Familie; 2. Unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungsdingen; 3. Selbstverwaltungs-System durch alle Instanzen unter Oberaufsicht des Staates; 4. Vollberechtigung des Lehrerstandes und der Pädagogik.

Gelangen diese Grundsätze zur Ausführung, so wird ein frisches, reges und selbständiges Leben entstehen. Das ist es, was eine richtige Schulverfassung erzeugen und pflegen soll, was eine weitblickende Staatsverwaltung sich wünschen muſs.

Jena. W. Rein.

Schulversäumnis

s. Schulbesuch

Schulvisitation

s. Visitation der Schulen

Schulvorstand

s. Schuldeputationen

Schulwerkstatt

s. Handarbeitsunterricht

Schulwesen, deutsches im Ausland

Seine nationale Bedeutung

1. Bedeutung der Schule. 2. Bedeutung der Sprache. 3. Bedeutung einzelner Unterrichtsfächer. 4. Schule und Familie. 5. Zusammenschluſs der Deutschen. 6. Schulfeste. 7. Lehrer und Lehrerinnen. 8. Schule und Wirtschaftsleben.

Die Sucht in das Weite, der Trieb, den Heimatboden zu verlassen, um in fernen Gegenden, in überseeischen Weltteilen fremde Länder und Völker kennen zu lernen, ist dem Germanen, vor allem dem Deutschen, angeboren. Auſser diesem Drang in die Ferne haben religiöse, politische und wirtschaftliche Gründe den Deutschen zur Auswanderung veranlaſst. Während man früher annahm, daſs die Auswanderung das Mutterland durch den Verlust von Tausenden und Abertausenden unserer Stammesgenossen wirtschaftlich schwäche, ist man in neuerer Zeit, nachdem Deutschland begonnen hat, in seinem eigenen Handelsinteresse Weltpolitik zu treiben und sich in friedlichem Wettbewerb mit den anderen Mächten neue Absatzgebiete für seine hoch entwickelte Industrie zu schaffen, der Ansicht geworden, daſs die Auswanderung und die Erhaltung des Deutschtums im Ausland von hervorragend nationaler, kultureller und wirtschaftlicher Bedeutung für unser Vaterland selbst sind. Die Zahl der Deutschen im Ausland schätzt man auf rund 33 Millionen, wovon allein in den Vereinigten Staaten Nordamerikas 12 Millionen wohnen, nach Ansicht einiger Statistiker jedoch sollen es noch weit mehr sein.

Groſs sind die Gefahren, die der Erhaltung ihres Volkstums drohen. Vor allem ist es der natürliche Ausgleichungs- und Aufsaugungsprozeſs, der hier eine groſse Rolle spielt, namentlich wenn der Eingewanderte fern vom Verkehr mit Angehörigen seines Stammes lebt. Sollten Rasse und Kultur des fremden Volkes noch die gleichartigen wie die des Einwanderers sein oder dieser sogar dem fremden Kulturgrade gegenüber das Gefühl der geistigen Unterlegenheit empfinden, nimmt die Gefahr des Verlustes des Volkstums in erhöhtem Maſse zu. Dieser Aufsaugungsprozeſs wird bei dem Deutschen im Gegensatz zu den anderen Kulturvölkern, deren Nationalgefühl ganz besonders hoch entwickelt ist, durch seine weltbürgerliche Veranlagung, seine groſse Anpassungsfähigkeit an fremde Verhältnisse, seinen Bildungstrieb unterstützt — Eigenschaften, die ihn sein Volkstum bald und leicht aufgeben lassen. Diese Neigung scheint er jedoch in neuerer Zeit mehr und mehr abzulegen, besonders nachdem infolge der politischen Ereignisse und Errungenschaften

der Jahre 70/71 das deutsche Nationalbewufstsein erstarkt ist.

Weitere dem deutschen Auswanderer drohende Gefahren sind: die Vernachlässigung der Muttersprache in der fremden Umgebung von seiten der Eltern, die durch den Kampf ums Dasein allzusehr in Anspruch genommen sind, als dafs sie sich um die Erziehung ihrer Kinder kümmern könnten, der entnationalisierende Einflufs einer anderssprachigen Mutter, der Mangel der Faktoren, die die Bewahrung des Volkstums fördern. Diese Faktoren sind aufser geschlossenen Siedelungen, der Gegensätzlichkeit des den eingewanderten Kolonisten umgebenden Volkstums, dem niedrigen Kulturgrad des letzteren, einem anderen Glaubensbekenntnis hauptsächlich die Familie, Kirche, Presse und vor allem die Schule.

1. Bedeutung der Schule. Die deutsche Schule im Ausland ist und bleibt das wirksamste Mittel zur Erhaltung des in den fremden Ländern ringsum von mächtigen Feinden bedrohten deutschen Volkstums; sie ist der Anfang und das Ende aller nationalen Verteidigungs- und Erhaltungsarbeit. Dies haben die Deutschen im Ausland mit klugem Verständnis erkannt und deshalb zahlreiche deutsche Schulen gegründet: einfache Kolonisten-, Kamp- oder Pikadenschulen, Sonnabendschulen, Unterrichtsstellen, Kindergärten, Volksschulen niederen und höheren Grades, Mittelschulen und höhere Schulen. Gegenwärtig zählt man an eigentlichen deutschen Auslandschulen in Europa 153, in Asien 20, in Afrika 53, in Australien 81, in Mittel- und Südamerika 885, in den Vereinigten Staaten Nordamerikas und Kanada mindestens 4000, diese fast nur Kirchenschulen,*) im ganzen also etwa 5400 deutsche Auslandschulen, fürwahr eine stattliche Zahl. Und grofs ist die Zahl der Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache, die in den gemischtsprachigen Gebieten Österreich-Ungarns und der Schweiz sowie in Rufsland deutsche Kinder in deutschem Geiste unterrichten. Die Aufgabe aller dieser Schulen ist nicht nur, ihren Zöglingen die nötigen Kenntnisse beizubringen, um sie zu befähigen, sich später ihren Lebensunterhalt zu verdienen, also ein rein praktisches Ziel, sondern auch ein ethisches, d. h. ein durch den Unterricht zu sittlich gesunden Mitgliedern des Staates zu erziehen, ihren Charakter zu stählen, ihr Herz und Gemüt für alles Schöne, Wahre und Gute empfänglich zu machen, ihren Geist zu formen und weiterzubilden. In diesen beiden Aufgaben tritt als weiteres Ziel das nationale Moment hinzu. Die deutschen Auslandschulen sind durch die Pflege dieses Moments die wichtigsten Stützen deutschen Wesens und deutscher Gesinnung im Ausland und als solche von hervorragend nationaler Bedeutung.

Das charakteristische Merkmal einer deutschen Auslandschule bedingt sich durch zweierlei: durch die deutsche Abkunft der Kinder und die deutsche Unterrichtsprache, an deren Stelle nur im fremdsprachlichen Unterricht die betr. Landessprache tritt. Ausnahmen kommen natürlich in dem einen oder anderen oder selbst in beiden Fällen zusammen vor. So haben z. B. die deutschen Schulen des Orients einen grofsen Teil anderssprachiger Kinder, und in den »deutschen« Schulen Englands und der englischen Kolonien — ein Beweis für die mit grofser Leichtigkeit fremde Elemente aufsaugende Kraft der englischen Sprache und des uns nahe verwandten englischen Wesens — wird in der Hälfte der Lehrgegenstände, wenn nicht sogar noch mehr, in englischer Sprache unterrichtet. Durch den steten Gebrauch der deutschen Lehrsprache wie den Unterricht im Deutschen werden die Kinder mündlich und schriftlich mit der deutschen Sprache vollständig vertraut, so dafs ihr ganzes Denken, Fühlen und Empfinden in dieser Sprache vor sich geht. Es mag dieser Satz in seiner Anwendung auf deutsche Kinder selbstverständlich und recht sonderbar klingen, aber man wird ihn für berechtigt halten, wenn man bedenkt, dafs in sehr vielen deutschen Auslandschulen eine recht erhebliche Anzahl Kinder deutscher Abstammung bei ihrem Eintritt in die Schule oder den Kindergarten kein Wort deutsch spricht oder verstehen kann, und zwar aus Gründen, die oben angegeben worden sind. So

*) Es ist jedoch sehr fraglich, ob die meisten dieser Kirchenschulen deutsche Unterrichtsprache haben.

bewahrt nicht nur die deutsche Auslandschule den deutschen Kindern ihre Sprache, sondern in vielen Fällen gibt sie sie ihnen zurück.

2. **Bedeutung der Sprache.** Die deutsche Sprache aber, in der sich unser innigstes Fühlen und Denken widerspiegelt, erhält ihnen die Zugehörigkeit zum deutschen Volk, das unter allen Völkern der Erde die idealen Güter am meisten pflegt. Sie ist das stärkste Bindeglied, das das deutsche Volk überall in der Welt zusammenhält; sie ist nach Eduard Zeller mehr als alles andere der Träger der Nationalität, denn sie erhält in täglicher Übung das Bewufstsein der Zugehörigkeit zum deutschen Volk lebendig. Die erste und gröfste Leistung der deutschen Auslandschulen ist also die Bewahrung des deutschen Volkstums in der Fremde und damit die Erhaltung der nationalen Werte im Ausland, denn wer seine Muttersprache und dadurch sein Volkstum verliert, der geht auch der grofsen nationalen Errungenschaften verlustig, die sich das deutsche Volk in seiner ruhmreichen mehr als 2000jährigen Geschichte erworben hat. Das kostbare Kleinod der deutschen Sprache ist von unzähligen deutschen Schriftstellern in Poesie und Prosa mit hehrer Begeisterung gepriesen worden, und es ist bezeichnend, dafs unter ihnen gerade ein Auslanddeutscher, der deutsch-amerikanische Dichter Castelhun, für sie die herrlichen Worte findet: »Pflegt die deutsche Sprache, Hegt das deutsche Wort; Denn der Geist der Väter Lebt darinnen fort.« Die natürlichen und erfolgreichsten Bewahrerinnen der deutschen Sprache sind die Frauen und Mütter, weshalb es von unschätzbarem nationalem Werte ist, dafs die deutsche Auslandschule den jungen Mädchen eine gründliche Durchbildung mit auf den Lebensweg gibt.

Mit dem Verlust der deutschen Sprache schwindet naturgemäfs auch die deutsche Sitte und Eigenart, der deutsche Sinn und Charakter und damit die deutsche Kultur. An die Stelle deutscher Sprache, deutscher Sitte und deutschen Geisteslebens tritt die Sprache des Adoptivlandes, die Denk- und Gefühlsweise des fremden Volkes, womit in den meisten Fällen der Deutsche dem geistigen und sittlichen Rückgang verfällt. Der Deutsche zeichnet sich durch verschiedene gute Eigenschaften des Geistes und Charakters aus, die ihm gerade im Ausland den wohlverdienten Ruf eines erfolgreichen Pioniers der Kultur verschafft haben. Diese sind: Geistige Überlegenheit, Gründlichkeit und Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Zucht und Straffheit, Fleifs und stählerne Arbeitskraft, eherner Wille, goldene Treue, Tapferkeit, Biederkeit und Gradheit, Innerlichkeit, Frömmigkeit, Sittlichkeit u. a. Die deutsche Schule im Ausland aber, die noch mehr als die des Mutterlandes berufen ist, Erziehungstätte zu sein, hegt und pflegt gerade diese kostbaren Güter mit besonderer Sorgfalt durch eine wahre nationale Erziehung, die das Haus viel weniger als im Heimatlande, in den meisten Fällen überhaupt gar nicht zu bieten vermag.

3. **Die Bedeutung einzelner Unterrichtsfächer.** Aufser dem Unterrichtsbetrieb und der Lehrweise sind auch wie bei uns einzelne Unterrichtsfächer ganz besonders geeignet, die nationale Gesinnung zu pflegen und das Nationalgefühl zu heben. Dahin gehören neben dem eigentlichen Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur die deutsche Geschichte und Geographie, Naturkunde, Gesang und Turnen. Wie das Kind durch die deutsche Sprache und die Bekanntschaft mit deutscher Literatur deutsch fühlen und denken lernt und erkennen mufs, welche reiche Schätze an Kraft und Schönheit in ihnen, namentlich in der unvergleichlichen deutschen Lyrik, vorhanden sind, so werden ihm in der deutschen Geschichte Vorbilder nationalen Denkens, Fühlens und Handelns vorgeführt, Vorbilder, die es mit Stolz erfüllen, dem Volke, wenn auch nicht mehr politisch, so doch geistig anzugehören, das so herrliche Taten vollbracht und so viele Beweise echter deutscher Treue und idealer Gesinnung aufzuweisen hat. Dieser Stolz erweckt und stärkt sein Nationalbewufstsein und veranlafst es, treu an seinem Volkstum zu hangen. Ebenso wird der Unterricht in Geographie und Naturkunde dem ausländischen deutschen Kind die ihm unbekannte Heimat seiner Vorfahren und die deutsche Auffassung der Natur in nationalem Gepräge näher bringen und in deutschem Geist auf es einwirken. »Die

sentimentale Einfühlung in das Wesen und Schaffen der Pflanzen- und Tierwelt,« sagt Hans Amrhein, »ist spezifisch deutsch«. Auch wird die deutsche Auslandschule, vornehmlich die höhere, in nationaler Hinsicht viel Gutes wirken, wenn ihre Lehrer die Jugend auf das hinweisen, was das deutsche Volk in Wissenschaft und Kunst Grofses und Erhabenes geleistet hat. In gleicher Weise wie die deutsche Wissenschaft hat auch das deutsche Lied seinen Weg durch die ganze Welt genommen, sein Wunderklang eine unwiderstehliche Macht auf Deutsche wie auf fremde Völker ausgeübt und seine Zauberkraft nicht nur in ethischem, sondern auch in nationalem Sinn betätigt. Der Leiter einer deutschen Realschule in Brasilien nennt es sogar, wenn auch vielleicht in etwas übertriebener Weise, »den besten Kitt für das Deutschtum«. Durch das Volkslied namentlich wurde die deutsche Musik, die nach Nietzsche mehr als jede andere die europäische Musik ist, in der Fremde zur Geltung gebracht. Auch das Turnen, das gerade die Deutschen von allen Völkern aus physischen und ethischen Gründen mit besonderer Sorgfalt pflegen, übt auf die Disziplin und die sittlichen Kräfte der heranwachsenden deutschen Jugend einen veredelnden Einflufs aus und stärkt in hervorragendem Mafse die nationale Gesinnung.

4. Schule und Familie. Die deutsche Auslandschule erhält aber durch ihre unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit die nationalen Güter nicht nur der deutschen Jugend, auf der doch die ganze Zukunft des Volkes beruht, sondern sie übt in den meisten Fällen einen heilsamen nationalen Einflufs auf die deutsche Familie selbst aus und ist ein wichtiger Faktor für den Aufschwung der deutschen Kolonie. Die Kinder, welche die die deutsche Art bewufst und planmäfsig pflegende deutsche Schule besuchen, den sichersten Hort der Erhaltung des geistigen Zusammenhangs mit dem Mutterland, bringen die nationale Atmosphäre der Schule mit ins Elternhaus, wo häufig deutsche Sprache und deutsches Wesen vernachlässigt werden, namentlich wenn die Mutter nicht deutscher Abstammung ist. Durch ihr deutsches Reden, Fühlen und Handeln wirken so die Jungen auf die Erhaltung und Pflege deutschen Sinnes bei den Alten wieder ein. Wenn man in den Jahresberichten der deutschen Auslandschulen die statistischen Mitteilungen über die Familiensprache und die völkische Abstammung der Kinder näher betrachtet und zwischen beiden Vergleiche anstellt, erkennt man, wie sich einesteils beide durchaus nicht decken, und wie andernteils die deutschen Schulen das Deutschtum in bedeutendem Mafse fördern, was sich ziffernmäfsig belegen läfst. Nur einige wenige Beispiele dafür: Die Deutsche (evangelische) Schule in Alexandrien hatte im Schuljahr 1901/02 72 % Kinder rein oder gemischt deutscher Abkunft und 55 % mit rein oder gemischt deutscher Muttersprache (bezw. denen Deutsch die geläufigste Sprache war), im Schuljahr 1902/03 75 % bezw. 64 %, 1904/05 dagegen 86 % bezw. 87 % (wovon 64 % mit rein deutscher Muttersprache). Die Deutsche (evang.) Schule in Kairo: Im Schuljahr 1903/04 41,7 % Kinder mit deutscher Muttersprache, 1904/05 45,8 %, am 1. Februar 1906 50 %. Die Deutsche Schule in Valparaiso führt in ihrem Bericht über das Schuljahr 1905 unter den 390 Kindern 202 mit rein und 111 mit gemischt deutscher Abstammung auf und bemerkt dazu: »Leider aber deckt sich diese Zahl (202) nicht mit den wirklich Deutschsprechenden. In Wirklichkeit ist die Zahl der letzteren weit geringer. Dafs Kinder aus gemischten Ehen nicht die deutsche Sprache mit in die Schule bringen, liegt in der Natur der Sache; mit wenig Ausnahmen ist in diesem Fall die Mutter Chilenin und die Muttersprache der Kinder also spanisch. Wenn aber beide Eltern deutsch sprechen können und trotzdem es versäumen, ihren Kindern gleich in den ersten Lebensjahren das Deutsche zur Familiensprache zu machen, so kann ihnen ein Vorwurf nicht erspart bleiben.« In die Deutsche Schule zu Mailand wurden bei Beginn des Schuljahres 1904/05 10 Kinder neu aufgenommen, die, obwohl ihre Eltern sämtlich deutscher Abstammung waren, kein Wort deutsch verstanden, und die dem Deutschtum unrettbar verloren gegangen wären, wenn nicht die deutsche Schule an ihnen ihre nationale Arbeit und Wirksamkeit begonnen hätte. Schon auf

Grund solcher statistischen Tatsachen, die mit Leichtigkeit vermehrt werden könnten, hat man das Recht zu behaupten, dafs da, wo keine deutschen Schulen in national bedrohten Gebieten vorhanden sind, das Deutschtum zurückgeht. Selbst in den Gebieten, wo die Deutschen in geschlossenen Siedelungen zusammensitzen und der Untergang des Deutschtums unter den gegenwärtig bestehenden Verhältnissen nicht zu befürchten ist, wird das Deutschtum, wenn keine frische Zuwanderung Deutscher stattfindet, ohne deutsche Schule verkümmern, die allgemeine Volksbildung zurückgehen und der geistige Zusammenhang mit dem Mutterland, den die deutsche Auslandschule gerade lebendig erhält, gelockert, wenn nicht vollständig gelöst werden (vergl. Südungarn).

5. Zusammenschluß der Deutschen. Von grofser nationaler Bedeutung in alldeutschem Sinn ist auch die deutsche Auslandschule dadurch, dafs sie den Zusammenhang aller Deutschredenden fördert, einerlei aus welchen Teilen deutschen Sprachgebiets sie sind, ob aus dem Deutschen Reich oder aus Österreich-Ungarn, Rufsland und der Schweiz. Wie sie Kinder aus allen Berufsarten und Kreisen wie aus allen Konfessionen aufnimmt und dadurch gesellschaftliche und religiöse Gegensätze ausgleicht oder mildert, so ist sie auch die gemeinsame Bildungstätte für alle Deutsche jeden Stammes. Als solche hebt sie auch das Bewufstsein vollständiger Zusammengehörigkeit und der Einheit aller Stammesgenossen und schärft die Empfindung landsmannschaftlichen Zusammenhangs. Besonders die deutschen Schulen in Argentinien bieten schlagende Beweise dafür, wie Reichsdeutsche, Deutsch-Österreicher, -Schweizer und Russen einträchtig und einmütig und mit glänzenden Erfolgen für die Erhaltung ihrer Sprache und Eigenart zusammenwirken können.

Die deutsche Auslandschule, die erhaltend und fördernd auf das eigene Volkstum unserer Stammesbrüder im Ausland einwirkt, übt auch auf die fremden Völker, die ihr Gastfreundschaft gewähren, einen grofsen kulturellen Einflufs aus. Nicht nur ist sie es, die hauptsächlich unter ihnen die deutsche Sprache verbreitet, mit unsrer Sprache dringt auch die deutsche Kultur ein und vor. Die fremden Kinder, die die deutsche Schule besuchen, lernen dort mit der deutschen Sprache und durch den Verkehr mit ihren deutschen Kameraden deutsches Geistesleben und Wesen kennen, machen sich mit deutschen Tugenden vertraut, gewinnen die gute deutsche Eigenart lieb und werden in ihrer ganzen Geistes- und Gemütsbildung in deutschem Sinn beeinflufst. Wie die deutschen Kinder in ihr Elternhaus die nationale Atmosphäre der Schule bringen, tragen die fremden Kinder sozusagen den kulturellen Dunstkreis der deutschen Schule in ihre Familien. So lernen auch die Eltern der fremden Kinder deutsche Sitte und Art wertschätzen, Achtung haben vor deutschem Unterrichtsverfahren, überhaupt vor deutscher Denk- und Anschauungsweise. Die Assimilationskraft der deutschen Kinder wird besonders von Leitern und Lehrern deutscher Schulen des Orients, die viele fremdländische Elemente besitzen, mit Nachdruck betont. Namentlich spricht sich Dr. Schwatlo, der Direktor der Deutschen Realschule in Konstantinopel, über den grofsen nationalen Einflufs der deutschen Kinder auf ihre anderssprachigen Mitschüler sehr günstig aus*). Kinder fremder Nationen, die in der deutschen Schule aus dem Born deutscher Wissenschaft und Gründlichkeit geschöpft haben, werden mit wenigen Ausnahmen auch als Erwachsene dem Deutschtum gewogen bleiben und wohlwollende Förderer deutscher Interessen sein.

Häufig kommt es vor, dafs Lehrer, Schulleiter, Schulinspektoren, Verwaltungsbeamte und andere Angestellte der fremden Staaten die deutschen Lehranstalten besuchen, um bei dieser Gelegenheit ihre äufseren und inneren Einrichtungen genau kennen zu lernen. Ein Vergleich mit den Schulen ihres Landes fällt dann meistens zu Gunsten der deutschen Schulen aus, und die Folge davon ist, dafs die deutsche Lehrweise wegen ihrer Vorzüglichkeit von den ausländischen Regierungen nachgeahmt wird, ja dafs sogar zur Reorganisation ihres Unterrichtswesens deutsche Lehrer von ihnen berufen werden. Als Beispiel sind hier vor allem Argentinien und Chile zu nennen,

*) Deutschtum im Ausland. 1902, 197 ff., und 1903, 9 ff.

die beide Seminare nach deutschem Muster unter der Leitung und Mitarbeit deutscher Lehrkräfte eingerichtet haben. Die Wertschätzung deutschen Wesens und Wirkens im Ausland, die in Verbindung mit anderen Faktoren vor allem die deutsche Schule erzeugt, wirkt auf das ganze Ansehen der Auslanddeutschen selbst vorteilhaft ein, stärkt die Achtung vor ihnen und erhöht ihre Beliebtheit. Dafs dieser kulturelle Einflufs der deutschen Auslandschulen auch eine günstige Wirkung auf die politischen Beziehungen der fremden Völker zu dem Deutschen Reich sowie auf die ganze Weltstellung des deutschen Volkes ausüben mufs, ist unverkennbar, wenn man diese Imponderabilien auch nicht mit Zahlen nachweisen kann.

6. Schulfeste. In sehr vielen deutschen Siedelungen des Auslandes gewinnt die deutsche Schule dadurch noch ganz besonders eine nationale Bedeutung, dafs sie den Sammelplatz der nationalen und geistigen Interessen der Deutschen bildet. Vor allem sind hier die Schulfeste und Schulprüfungen zu nennen. Kaisers Geburtstag*) wird jedes Jahr an allen gröfseren und selbst an kleineren deutschen Schulen im Beisein des gröfsten Teils der deutschen Kolonie festlich begangen. Vaterländische Lieder werden gesungen, von echt deutschem Geist durchwehte und patriotisch begeisternde Gedichte vorgetragen, der Schulleiter oder Lehrer hält eine Ansprache, die einen der Bedeutung des Tages entsprechenden Gegenstand behandelt, die Jugend zum treuen Festhalten an ihrem Volkstum ermahnt und in einem Hoch auf den Kaiser als Schutz- und Schirmherrn aller Deutschen ausklingt. An manchen Schulen wird auch das Sedanfest gefeiert, und in vielen deutschen Anstalten des Auslandes, z. B. in Genua, Mailand, Florenz, Malaga, Craiova, Jassy, Johannesburg, São Paulo, Buenos Aires (Germaniaschule) usw. wird das für das deutsche Gemüt charakteristische Weihnachtsfest, das der Deutsche selbst unter den Tropen nicht missen will, zu einer nationalen Feier. Mehrere Schulen hielten auch eine Bismarck-Gedenkfeier ab, und fast alle begingen den 100. Todestag Schillers in weihevoller Weise. Selbst in den deutschen Schulen Petersburgs, die man wie alle deutschen Schulen in Rufsland (mit Ausnahme vielleicht der in den Ostseeprovinzen) nur bedingungsweise zu den eigentlichen deutschen Auslandschulen rechnen kann, wurde dieser Tag gefeiert und »brachte«, wie es in einem Artikel der Alldeutschen Blätter vom 6. Oktober 1906 lautet, »nach langer Zeit wieder einen nationalen Aufschwung in der Petersburger deutschen Gesellschaft«. Mag man im allgemeinen über Schulfeste denken, wie man will, das eine steht sicherlich fest, dafs sie in den deutschen Schulen des Auslandes auf das heranwachsende Geschlecht wie auf die ganze Festversammlung einen wichtigen erhebenden Einflufs ausüben, dessen nationale Bedeutung nicht zu unterschätzen ist. Ähnliches gilt von den Schulprüfungen, die die Auslanddeutschen der Schule und sich selber gegenseitig in dem Gefühle näher bringen, Kinder eines grofsen Volkes zu sein. Auch bei anderen Festlichkeiten ist die deutsche Schule sehr häufig der Versammlungsort der deutschen Kolonie. Das Schulhaus in Honolulu wird als »der Mittelpunkt des geselligen deutschen Lebens« und das in Johannesburg »nicht nur als ein idealer, sondern auch ein realer Mittelpunkt« für das dortige Deutschtum bezeichnet.

7. Lehrer und Lehrerinnen. Eine wichtige Bedeutung haben ferner unsre Auslandschulen für die geistige Weiterbildung der an ihnen tätigen deutschen Lehrer und Lehrerinnen. Nicht nur dafs sie im Ausland durch ihre nationale Kleinarbeit zur Vermehrung von Deutschlands Macht und Einflufs beitragen, sondern sie erwerben sich auch an der Quelle selbst die Kenntnis moderner Sprachen, lernen ferne Länder und ihre staatlichen und sozialen Einrichtungen näher kennen, werden mit fremden Anschauungen, Sitten und Gebräuchen vertraut und erweitern so ihren geistigen Gesichtskreis, wie überhaupt jeder Deutsche, der sich längere Zeit im Ausland aufhält. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland wird sich dieser günstige intellektuelle und selbst ethische Einflufs unmittelbar zum Nutzen des Vaterlandes geltend machen, besonders wird der Lehrer

*) Die Realschule und höhere Mädchenschule in Konstantinopel feiert alljährlich auch den Geburtstag der Kaiserin.

sein Nationalgefühl, das im Ausland an Kraft und Stärke gewonnen hat, seinen Schülern wie allen seinen Landsleuten mitzuteilen suchen. Auch der pädagogische Gewinn, den die Lehrer in die Heimat zurückbringen, ist nicht gering anzuschlagen. Die eigenartigen Verhältnisse der deutschen Auslandschulen, die grofsen methodischen, didaktischen und disziplinarischen Schwierigkeiten, die sich ihnen dort entgegenstellen, wirken befruchtend auf ihre pädagogischen Fähigkeiten ein. Es ist dies ein Moment nationaler Rückwirkung, das für unsre einheimische Pädagogik nicht zu unterschätzen ist, besonders nachdem in neuster Zeit hauptsächlich infolge der Erlasse verschiedener deutscher Bundesstaaten über die Anrechnung der an deutschen Auslandschulen verbrachten Dienstzeit tüchtige junge Lehrer, akademische und seminaristische, von der Wichtigkeit ihres Berufes erfüllt und von Wissensdurst getrieben, an deutschen Auslandschulen, denen sie neue Intelligenz zuführen, im Dienste des gröfseren Deutschlands wirken. Die deutschen Lehrer im Ausland, die sich schon zu zahlreichen Vereinen zusammengeschlossen haben, sind im Begriff, in nationaler Hinsicht ein mächtiger Faktor zu werden.

8. Schule und Wirtschaftsleben. Die deutsche Auslandschule erhält und fördert nicht nur den nationalen und kulturellen Besitzstand des Deutschtums in fernen Ländern, macht unter den Angehörigen fremder Völker nationale Propaganda für deutsche Sprache und deutsches Geistesleben, hebt selbst dadurch den politischen Einflufs des deutschen Reiches im Ausland und wirkt national kräftigend auf unser Vaterland zurück, sondern sie hat in nationalem Interesse auch für unser ganzes wirtschaftliches Volksleben eine wichtige praktische Bedeutung. In unserm Staatsleben spielen heute die wirtschaftlichen Fragen eine Hauptrolle. Durch den gewaltigen Aufschwung, den unsere Industrie und unser Handel seit dem Beginn der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts genommen haben, sind wir auf neue Absatzgebiete im Ausland angewiesen, und unsere Ausfuhr nach fremden, namentlich überseeischen Ländern ist für unseren nationalen Wohlstand geradezu eine Lebensbedingung geworden. Grofs ist der wirtschaftliche Kampf, der auf dem Weltmarkt zwischen den einzelnen Handelsvölkern, vornehmlich den Deutschen, Engländern, Franzosen und Nordamerikanern ausgebrochen ist. In diesem internationalen Wettbewerb wird aber nur die Nation den Sieg davontragen, die nicht nur die hervorragendsten geistigen, sittlichen und ethischen Eigenschaften und Fähigkeiten besitzt, sondern auch an Zahl die gröfsere ist. »Es hängt die ganze Stellung Deutschlands mit davon ab«, sagt Treitschke, »wie viele Millionen Menschen in Zukunft deutsch sprechen werden.« Je mehr deutsche Kämpfer wir also aufstellen können, desto sicherer ist uns der Sieg, der sich später in Handelswerte umsetzen wird.

Unsere besten und fähigsten Streiter in diesem wirtschaftlichen Wettkampf sind unsere ausländischen Stammesgenossen. Sie halten nicht nur den geistigen, sondern auch den kommerziellen Zusammenhang mit dem Mutterland aufrecht, bevorzugen deutsche Waren und Fabrikate, sind die besten Vermittler für unsere geschäftlichen Beziehungen zu den fremden Völkern, knüpfen mehr und mehr neue Handelsbeziehungen im Ausland an, beuten die natürlichen Hilfsquellen eines Landes aus, fördern mit einem Wort in hervorragender Weise den deutschen Handel und die deutsche Industrie. Der Kaufmann, der Herr der Welt, ist neben dem Missionar der »Pionier der Nationen«. Es besteht ein wichtiger Zusammenhang zwischen der zunehmenden Zahl deutscher Siedelungen im Ausland und der Zunahme des deutschen Aufsenhandels, eine innere logische Verbindung, die die Statistik mit Zahlen vollauf bestätigt. Diese Siedelungen mit ihrer gesamten deutschen Bevölkerung, ob klein oder grofs, müssen also auch aus handelspolitischem Interesse deutsch erhalten werden, besonders da in den letzten Jahren die Auswanderung, die dem Deutschtum im Ausland stets neue Kräfte zuführte, abgenommen hat. Die deutsche Schule aber ist es, die, wie wir oben gesehen haben, unter allen Faktoren der Erhaltung des Deutschtums im Ausland das wirksamste Mittel ist. Daher auch ihre grofse nationale Bedeutung in wirtschaftlicher Hinsicht. Die deutsche Auslandschule pflegt und ver-

breitet die deutsche Sprache, und der Sprache folgt in den meisten Fällen der Handel.

In kommerzieller Hinsicht kommen vor allem die grofsen Handelsstädte des Auslandes in Betracht, in denen sich meistens höhere deutsche Schulen befinden, wie z. B. in Antwerpen, Brüssel, Konstantinopel, Genua, Neapel, Alexandrien, Schanghai, Buenos Aires, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Valparaiso, Valdivia usw. Nur ein verschwindend kleiner Teil der Schüler dieser Anstalten widmet sich der Beamtenlaufbahn, woher es auch kommt, dafs die Deutschen im Ausland wenig Einflufs auf die Geschicke ihres Adoptivlandes ausüben, mit Ausnahme vielleicht von Nordamerika. Die meisten Schüler dagegen werden Kaufleute, die ihre Lehrzeit in deutschen Geschäftshäusern des Auslandes abdienen und später, nachdem sie sich selbständig gemacht, in direkte Handelsbeziehungen zu Firmen in Deutschland treten oder sich beim Einkauf ihrer Waren deutscher Vermittler bedienen. Mit dem Lehrlingsmaterial, das die deutschen Auslandschulen den deutschen Handelshäusern an Ort und Stelle liefern, sind diese sehr zufrieden, namentlich weisen u. a. die Schulberichte der deutschen Schulen in Buenos Aires und Rio de Janeiro auf diese erfreuliche Tatsache mit allem Nachdruck hin. Die deutschen Kaufleute des Auslandes sind überhaupt wegen ihrer Zuverlässigkeit, Gewandtheit, Umsicht und ihres Fleifses beliebt, und viele grofse Gewerbe und Geschäftshäuser im Ausland, besonders in Chile, Argentinien und Brasilien, befinden sich in deutschen Händen. Auch die fremden Kinder, die in deutschen Auslandschulen Unterricht genossen haben und mit deutscher Denk- und Anschauungsweise vertraut geworden sind, werden in ihrem späteren Leben als Kaufleute geschäftliche Beziehungen mit den deutschen Firmen anknüpfen und aufrecht erhalten. Die von manchen deutschen Kaufleuten geäufserten Bedenken, dafs in diesen Kindern gefährliche Wettbewerber des deutschen Handels erzogen würden, widerlegt Direktor Schwatlo mit überzeugenden Gründen.*) So sehen wir, dafs die deutschen Auslandschulen an der Verbreitung der Interessensphären des deutschen Handels einen grofsen Anteil haben. Dafs der überseeische Handel in den letzten 15 Jahren so mächtig zugenommen hat, ist zu einem nicht geringen Teil dem aufblühenden deutschen Auslandschulwesen zuzuschreiben.

Der Nutzen, den die deutschen Auslandschulen dem deutschen Handel bringen, läfst sich nicht in Zahlen ausdrücken, aber in Mark und Pfennig lassen sich die zahllosen Lehr- und Unterrichtsmittel berechnen, die die deutschen Auslandschulen unmittelbar aus Deutschland beziehen. Zum Beweis greifen wir unter ihnen die deutschen Schulen in Chile heraus, vor allem die gröfste überseeische Anstalt, die Deutsche Schule in Valdivia. Die beiden an dieser Anstalt gebrauchten Ausgaben des Rechenbüchleins von Steuer und Balde (Verlag von M. Woywod in Breslau), von denen die deutsche bis jetzt 2, die spanische 4 Auflagen erlebt hat, sind im ganzen in 25 000 Exemplaren erschienen. Die deutsche Ausgabe ist an allen deutschen Schulen Chiles, die spanische aufser in Chile auch noch in Argentinien und in Montevideo eingeführt. Der Gesamtwert der bis jetzt abgesetzten Exemplare dieses Büchleins beläuft sich nach Angabe des einen Verfassers, des Direktors Balde in Valdivia, auf M 15—20 000. An weiteren Büchern und Lehrmitteln bezieht dieselbe Schule aus Deutschland etwa für M 1500 jährlich. Da die anderen deutschen Schulen Chiles ihren Bedarf an Schulbüchern gleichfalls direkt aus Deutschland kommen lassen, so dürfte nach weiterer Mitteilung des Direktors Balde der Gesamtwert der jährlich nach Chile gelieferten Bücher allermindestens M 5000 betragen. Wer sich über die gewaltigen Summen, die die gröfseren deutschen Schulen des Auslandes jedes Jahr für die Neuanschaffungen von Büchern, Zeitschriften (die Allgemeine Deutsche Schule in Antwerpen hält allein 42), Anschauungsbildern, Zeichenvorlagen, Landkarten, Globen, Modellen, Schulgerätschaften, physikalischen Apparaten, Turngeräten usw. verausgaben, unterrichten will, den verweisen wir auf die Schulberichte der betreffenden Anstalten. Alle diese Lehr- und Unterrichtsmittel sind mit nur ganz geringen Aus-

*) Deutschtum im Ausland. 1902, 197 ff., und 1903, 9 ff. S. d. Art. Deutsche Sch. i. Ausl.

nahmen aus Deutschland bezogen. Man kann diese Ausgaben jährlich auf viele Hunderttausende von Mark veranschlagen.

Aus obigen Ausführungen möge man erkennen, welche hohe nationale Bedeutung die deutsche Auslandschule sowohl in idealer als auch in materieller Hinsicht für das gesamte Deutschtum besitzt. Daher ist es eine der vornehmsten nationalen Pflichten, nicht nur für unsere Regierung, sondern auch für jeden national denkenden Deutschen, ob im Inland oder im Ausland, diese Schulen in eigenstem Interesse nach allen Richtungen hin und mit allen Kräften zu unterstützen und zu fördern, damit sie als wahre Pflanzstätten deutschen Geistes, deutscher Art und Bildung ihren grofsen nationalen und kulturellen Aufgaben vollkommen gerecht werden können.

Darmstadt. Gustav Lenz. †

Schulzeitungen

s. Pädagogische Presse

Schulzucht

s. Zucht

Schulzwang

s. Schulbesuch

Schwachsinn

1. Definition. 2. Einteilung. A. Der erworbene Schwachsinn. B. Der angeborene Schwachsinn. 3. Häufigkeit des angeborenen Schwachsinns. 4. Ursachen des angeborenen Schwachsinns. 5. Pathologisch-anatomische Grundlage. 6. Spezielle Besprechung der 3 Hauptformen. a) Idiotie. I. Symptome. II. Behandlung. b) Imbecillität. I. Symptome. II. Behandlung. c) Debilität. I. Symptome. II. Erkennung. III. Behandlung.

1. Definition. Unter der Bezeichnung Schwachsinn falst man alle diejenigen Geisteskrankheiten zusammen, deren Hauptmerkmal ein sog. Intelligenzdefekt ist. Der letztere ist durch eine krankhafte Armut an Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen (Assoziationen) gekennzeichnet, er deckt sich also im wesentlichen mit dem, was man auch als Gedächtnis- und Urteilsschwäche (Kombinationsschwäche) bezeichnet.

2. Einteilung. Der Schwachsinn ist bald angeboren bald erworben. Den ersteren bezeichnet man auch als Imbezillität, den letzteren als Demenz. Beide treten in den verschiedensten Formen auf. Diejenigen Fälle des Schwachsinns, in welchen sich derselbe in den ersten Lebensjahren — z. B. im Anschluſs an eine Gehirnkrankheit —, also vor Vollendung des Gehirnwachstums entwickelt hat, werden zu dem angeborenen Schwachsinn gerechnet. Im allgemeinen kann man sagen, dafs der Intelligenzdefekt des angeborenen Schwachsinns in der Unfähigkeit besteht, Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen in normaler Zahl zu erwerben, während der Intelligenzdefekt des erworbenen Schwachsinns in dem Verlust der früher in normaler Weise erworbenen Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen besteht.

A. Der erworbene Schwachsinn (Dementia). Aus dem soeben Gesagten ergibt sich bereits, dafs ein erworbener Schwachsinn im Kindesalter nicht häufig ist. Man rechnet eben diejenigen Fälle, in welchen eine Gehirnkrankheit schon erworbene Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen eines kindlichen Gehirns zerstört, trotzdem zum angeborenen Schwachsinn, weil eine solche Gehirnkrankheit im Kindesalter in der Regel, da sie das Gehirn vor Abschlufs seiner Entwicklung trifft, auch eine Unfähigkeit zur normalen geistigen Weiterentwicklung und daher einen Intelligenzdefekt im Sinne des angeborenen Schwachsinns bedingt.

Erst gegen die Pubertät hin kommt im Kindesalter eine Form des erworbenen Schwachsinns häufiger vor, die Hebephrenie oder Dementia hebephrenica (auch Dementia praecox genannt). Unter dem Stichwort Hebephrenie ist diese Form besprochen worden. Dazu kommen noch vereinzelte Fälle von Dementia paralytica, traumatica, epileptica usw., welche wegen ihrer Seltenheit keiner besonderen Betrachtung bedürfen.

B. Der angeborene Schwachsinn (Imbezillität im weiteren Sinn). Der angeborene Schwachsinn wird meist in 3 Unterformen eingeteilt: Idiotie, Imbezillität s. str. und Debilität. Diese Ein-

teilung beruht ausschliefslich auf dem Grad des Intelligenzdefektes, sie beansprucht daher keineswegs scharfe Grenzen zu ziehen.

3. **Häufigkeit des angeborenen Schwachsinns.** Eine Statistik über die Häufigkeit des angeborenen Schwachsinns hat grofse Schwierigkeit, weil erstens, wie später besonders erörtert werden wird, die Übergänge zwischen geistiger Gesundheit (Vollsinn) und Debilität fliefsend sind, und zweitens die Angehörigen sehr oft versuchen, den Schwachsinn eines Familiengliedes zu verheimlichen. Dazu kommt, dafs bei Kindern im 1. u. 2. Lebensjahre die Erkennung des angeborenen Schwachsinns selbst für den erfahrenen Arzt oft sehr schwierig ist. In Deutschland kam nach der offiziellen Statistik der 80er Jahre etwa 1 Imbeziller auf 700 Einwohner. Diese Zahl ist sicher viel zu niedrig, da viele Debilen nicht mitgezählt sind. In Wirklichkeit ist die Gesamtzahl aller Angeboren-Schwachsinnigen in Deutschland zur Zeit auf wenigstens 300000 zu schätzen. In anderen Ländern ergeben sich zum Teil erheblich abweichende Zahlen. Sehr bemerkenswert ist die ungleichmäfsige Verteilung des angeborenen Schwachsinns auf die verschiedenen Gegenden. In manchen Ortschaften, Kreisen usw. kommt der angeborene Schwachsinn geradezu endemisch vor. Diese endemische Form tritt oft unter dem Bild des sog. Kretinismus (s. u.) auf. So fand z. B. Brandes im alten Königreich Hannover im Jahre 1856 in einzelnen Ortschaften auf 35 Einwohner 1 Angeboren-Schwachsinnigen, und dabei berücksichtigte Brandes bei seiner Zählung nur die schwereren Fälle. Die Ursachen eines solchen endemischen Auftretens sind in dem Spezialartikel über Kretinismus nachzulesen.

4. **Ursachen des angeborenen Schwachsinns.** Eine sorgfältige Statistik besitzen wir auch hier nur für die schwereren Fälle, also die Idiotie und die Imbezillität s. str. So hat die Zeitschrift für das Idiotenwesen im Jahre 1882 eine Statistik über die Ursachen der Idiotie bei den Insassen der deutschen Idiotenanstalten veröffentlicht. Es ergab sich bei 18% Vorkommen von Nervenkrankheiten in der Familie, bei 9% Trunksucht des Vaters (selten der Mutter), bei 5% Blutsverwandtschaft der Eltern. In denjenigen Fällen, in welchen der Schwachsinn sich erst jenseits der Geburt entwickelte, spielen die Meningitis (22%), Rhachitis (4%), Kopfverletzungen (11%) und Infektionskrankheiten (6%) eine Hauptrolle. Sorgfältiger ist die Statistik Pipers für die Idiotenanstalt in Dalldorf (416 Fälle). Piper konnte für 23% aller Fälle der angeborenen Idiotie (mit Ausschlufs der in der Kindheit erworbenen) Tuberkulose in der Familie, für 18% Geisteskrankheit in der Familie, für 10% Trunksucht des Vaters, für 7% Epilepsie in der Familie, für 5% Syphilis, für 3% Blutsverwandtschaft der Eltern nachweisen. Wahrscheinlich ist erbliche neuropathische Belastung noch häufiger, als es nach diesen Zahlen scheint. Dahl fand bei 50%, Langdon Down bei 45%, Koch bei 60% erbliche Belastung. Auch Tuberkulose der Eltern ist nach anderen Statistiken häufiger. So fand sie Kerlin in 56% bei den Eltern. Für in der Kindheit erworbene Idiotie war nach Piper bei 38% eine Infektionskrankheit (Scharlach, Masern, Diphtherie, Typhus), bei 20% ein Fall (Kopfverletzung usw.), bei 9% Rhachitis (nach Looft bei 19%), bei 9% sog. Gehirnentzündung, bei 6% (nach Koenig bei 15%) eine Störung der Geburt verantwortlich zu machen. Zangengeburt hatte in 5 Fällen stattgefunden, doch konnte sie nur in einem als Ursache der Idiotie gelten. Uneheliche Geburt war bei 10% festgestellt.

Meine eigenen statistischen Beobachtungen beziehen sich ausschliefslich gerade auf die Debilität und leichte Imbezillität und können sonach die soeben angeführten Statistiken in willkommener Weise ergänzen. Danach sind als die wichtigsten ätiologischen Faktoren anzusehen:

1. Erbliche neuro- bezw. psychopathische Belastung: mit 53%;
2. Erbliche Syphilis: mit 18%;
3. Nicht-syphilitische Herderkrankungen des Gehirns: mit 7%;
4. Akute Infektionskrankheiten: mit 2%;
5. Ausgeprägte Rhachitis: mit 8%;
6. schwere Störungen des Geburtsaktes: mit 8%;
7. schwere Kopfverletzungen: mit 8%;
8. Frühgeburt (7-Monatkinder): mit 4%;

9. Nahe Blutsverwandschaft der Eltern: mit 4 %;

Dazu ist noch folgendes zu bemerken. Die erbliche Belastung ist auffällig oft konvergent, d. h. väter- und mütterlicherseits vorhanden. Leichte einseitige Belastung habe ich überhaupt nicht mitgerechnet. Bemerkenswert ist, dafs relativ oft gerade Trunksucht in der Ascendenz vorliegt. So stellte Bourneville bei einer Statistik, welche sich über 1000 Fälle von Imbezillität erstreckte, in 471 Fällen Trunksucht des Vaters, in 84 Fällen Trunksucht der Mutter und in 65 Fällen Trunksucht beider Eltern fest; dabei scheiden noch 171 Fälle aus, in welchen keine Auskunft über die Eltern zu erlangen war. Die Herderkrankungen sind fast stets solche des Gehirns; meist handelt es sich um Encephalitis. In einem — in der obigen Aufzählung nicht eingerechneten — Fall lag eine spinale Kinderlähmung vor. Den Infektionskrankheiten kommt nach meiner Statistik eine geringere Bedeutung zu. Allerdings habe ich 5 Fälle, in welchen eine Infektionskrankheit (Malaria, Diphtherie, Scharlach, Typhus, Rückfallfieber) eine unmittelbare schwere Exacerbation des Intelligenzdefektes zur Folge hatte, nicht mit mitgezählt. In diesen 5 Fällen lag unzweifelhaft schon vor der Infektionskrankheit ein Intelligenzdefekt vor: das Kind hatte z. B. erst im 3. Jahre sprechen gelernt u. dergl. m. Die niedrigere Prozentziffer für Rhachitis erklärt sich zum Teil daraus, dafs die von mir bei dieser Statistik verwerteten Kinder vorzugsweise aus besseren Kreisen stammen. Als Kopfverletzungen habe ich nur diejenigen Fälle gezählt, bei welchen eine schwere Hirnerschütterung (Bewufstlosigkeit, Erbrechen, Pulsverlangsamung, Schädelfraktur) sicher nachgewiesen war. In 5 weiteren Fällen bedingte eine Kopfverletzung eine schwere Exacerbation eines schon vorhandenen Intelligenzdefektes. In allen denjenigen Fällen, in welchen nahe Blutsverwandtschaft der Eltern vorlag, lagen zugleich in der Ascendenz Psychosen oder schwere Neurosen vor; es bleibt als sehr fraglich, ob die Blutsverwandtschaft als solche für die Debilität verantwortlich zu machen ist. Seltenere ätiologische Faktoren sind: Alkoholgenufs in den ersten Lebensjahren (2 %), eine schwere Bandwurmkur in einem Fall, ein schwerer Typhus der Mutter während der Gravidität in einem Fall, ein schwerer Unfall der Mutter während der Gravidität in einem Fall. Andere ätiologische Momente (Schrecken der Mutter während der Gravidität, adenoide Wucherungen, sehr jugendliches oder sehr vorgerücktes Alter der Eltern usw.) sind so zweifelhaft, dafs ich auf ihre zahlenmäfsige Anführung verzichte. Sehr schwierig ist ätiologische Würdigung der Skrofulose, also der Lymphdrüsentuberkulose. Nach Ireland liegt sie bei zwei Drittel aller Imbezillen vor. Ich habe jedoch erhebliche Bedenken, die in der Tat sehr häufigen Drüsenschwellungen stets auf Skrofulose zu beziehen. Tuberkulöse Heredität spielt nach meinen Ermittlungen keine erhebliche Rolle; man mufs bei der Bewertung der Zahlen nur in Betracht ziehen, wie aufserordentlich verbreitet die Tuberkulose ist.

Sehr oft wirken mehrere dieser ätiologischen Faktoren zusammen.

Dem sog. Kretinismus liegt ganz speziell eine Entwicklungsstörung oder Erkrankung der Schilddrüse zu grunde. Wir nehmen an, dafs infolge des Wegfalles der Schilddrüsenfunktion Stoffwechselstörungen zu stande kommen, welche eine Hemmung der Hirnentwicklung und damit den Intelligenzdefekt bedingen. Die Ursache der Entwicklungstörung bezw. Erkrankung der Schilddrüse ist noch nicht mit Sicherheit ermittelt. Da der Kretinismus in der Regel endemisch auftritt, z. B. in abgeschlossenen Hochtälern der Alpen, der Pyrenäen, in einzelnen Gegenden von Franken und der Rheinpfalz, so mufs es sich um ganz lokale Schädlichkeiten handeln. Hierfür spricht auch, dafs gesunde Eltern, welche fern von Gegenden der Endemie normale Kinder gezeugt haben und später wieder zeugen, während eines Aufenthalts in der Gegend der Endemie Kretinen zeugen. Allerdings kommen zuweilen auch typische Fälle vereinzelt in Gegenden vor, wo der Kretinismus nicht endemisch ist. Man spricht dann von »sporadischem Kretinismus« oder »Myxoedem«. Absolut immun scheinen nur die Seeküsten zu sein.

Nicht selten wird auch Epilepsie als häufige Ursache der Imbezillität angeführt. Diese Anführung beruht auf einem

Irrtum; zwar sind Krämpfe nicht selten bei Imbezillen — sie finden sich bei etwa einem Drittel der schweren Fälle —, aber sie sind in der Regel nicht die Ursache der Imbezillität, sondern dem Intelligenzdefekt koordinierte Folgeerscheinungen der Gehirnkrankheit.

Bemerkenswert ist, dafs überall männliche Imbezille weit häufiger sind als weibliche.

5. Pathologisch-anatomische Grundlage des angeborenen Schwachsinns. Früher nahm man an, dafs ziemlich oft der angeborene Schwachsinn — auch in schwerer Form — vorkomme, ohne dafs die Sektion eine Grundlage für den Schwachsinn ergibt. Heute kann man sagen, dafs eine solche Grundlage bei sorgfältiger makroskopischer und mikroskopischer Untersuchung in allen etwas schwereren Fällen niemals vermifst wird. Der angeborene Schwachsinn ist sonach, wenigstens in den ausgeprägten Fällen, den organischen, d. h. mit nachweisbaren Zerstörungen verlaufenden Hirnkrankheiten zuzurechnen. Für die leichtesten Fälle gelingt dieser Nachweis allerdings noch nicht immer, doch ist hierfür wohl namentlich die Unzulänglichkeit unserer Methoden verantwortlich zu machen. Die Zerstörung selbst kann sehr verschiedenartig sein; sie kann zerstreut oder herdförmig, makroskopisch oder mikroskopisch auftreten. Gemeinsam ist allen Fällen, dafs die graue Hirnrinde und ihre Assoziationsfasern nicht in normaler Weise entwickelt bezw. erhalten sind. Wie jede Geisteskrankheit, ist auch die Imbezillität eine Hirnrindenkrankheit. Häufigere Befunde bei der Imbezillität sind folgende:

1. Abnormer Verlauf der Furchen und Windungen.

2. Allgemeine Entwicklungshemmung der Hirnrinde; ausnahmsweise kann diese dadurch verdeckt werden, dafs das Stützgewebe des Gehirns, die sog. Neuroglia, krankhafte Wucherungsvorgänge zeigt.

3. Herderkrankungen (Blutungen, Erweichungen usw.), welche die Rinde in Mitleidenschaft ziehen.

4. Schwund der Assoziationsfasersysteme einschliefslich des sog. Hirnbalkens, welcher die beiden Hemisphären des Gehirns verbindet.

5. Abnorme Flüssigkeitsansammlungen in den Hirnhäuten und Hirnventrikeln (sog. Hydrocephalus externus und internus).

Hand in Hand mit diesen Gehirnbefunden gehen bestimmte Veränderungen an den Schädelknochen. Bald verwachsen alle oder einzelne Nähte der Schädelknochen zu früh und bedingen dadurch eine abnorme Enge der Schädelkapsel (Mikrocephalie) oder eine abnorme einseitige Ausdehnung in bestimmten Richtungen (Tyrsocephalie usw.); bald verspätet sich die Nahtbildung oder bleibt ganz aus, woraus sich meist eine abnorme Weite der Schädelhöhle (Makrocephalie) ergibt. Über das ursächliche Verhältnis der Schädelanomalie zur Gehirnanomalie bestehen noch Meinungsverschiedenheiten. Zuweilen mag z. B. infolge einer verfrühten Nahtverknöcherung und konsekutiver Mikrocephalie Mikrencephalie, also eine Entwicklungshemmung des Gehirns eintreten. Viel häufiger bedingt umgekehrt eine Wachstumsstörung des Gehirns sekundär einen abnormen Schädelbau. Hierfür spricht z. B. die Tatsache, dafs die Verkleinerung des Hirnschädels meist viel unerheblicher ist als die Kleinheit des Gehirns.

Aus den angeführten Momenten ergibt sich ohne weiteres, dafs auch das Gehirngewicht im ganzen bei dem angeborenen Schwachsinn meist abnorm niedrig ist. So betrug es z. B. bei einem 9jährigen schwachsinnigen Mädchen nur 171 g, während das normale Hirngewicht für weibliche Individuen dieses Alters ca. 1200 g beträgt.

Da die Wachstumsstörung des Gehirns oft asymmetrisch ist, also einseitig überwiegt, so findet man oft eine abnorme Differenz zwischen dem Gewicht der linken und dem der rechten Grofshirnhemisphäre. Dieser Asymmetrie des Gehirns entspricht oft ein ausgeprägt*) asymmetrischer Bau des Hirnschädels (Plagiocephalie).

In der weiteren Besprechung sind die 3 oben angeführten Formen, Idiotie, Imbezillität und Debilität getrennt zu behandeln. Da die Idiotie und Imbezillität meist ausschliefslich der spezialärztlichen Behandlung zufallen, die Debilität hingegen in der

*) Leichte Asymmetrien kommen auch bei dem Gesunden sehr oft vor.

Regel wenigstens zum Teil dem Pädagogen überlassen bleibt, beansprucht die Debilität eine besonders eingehende Darstellung, während die Idiotie und Imbezillität nur kurz behandelt werden sollen.

6. Spezielle Besprechung der 3 Hauptformen des angeborenen Schwachsinns. a) Idiotie. I. Symptome. Die Empfindungen des Idioten sind, sofern keine Komplikationen vorliegen (Netzhauterkrankungen,*) Schwund des Sehnerven u. s. f.), meist normal. Pathologische Empfindungen (Halluzinationen, Illusionen) kommen nicht vor. Das Hauptsymptom ist der Intelligenzdefekt, d. h. die Unfähigkeit Vorstellungen, d. h. Erinnerungsbilder von Empfindungen zu erwerben oder gar die etwa erworbenen Vorstellungen assoziativ zu verknüpfen. So oft auch dem Idioten Gegenstände oder Personen gezeigt werden, prägt sich ihm doch ihr Erinnerungsbild nicht ein. Keine Änderung des Gesichtsausdruckes verrät jemals ein Wiedererkennen. Seine nächsten Angehörigen, sein Bett, seine Kleider erkennt er nicht wieder. Er unterscheidet keine Farben und meist auch keine Speisen: die Erinnerungsbilder, welche zum Unterscheiden der Empfindungen unerläſslich sind, fehlen ihm. Nur bei etwas höher stehenden Idioten findet man zuweilen einzelne konkrete Erinnerungsbilder und zwar meist optische: ein Lächeln verrät, daſs sie das Licht, die Suppe, ein Stück Zucker usw. wiedererkennen. Eine fortlaufende Ideenassoziation fehlt dem Idioten vollständig. Nur einige wenige Vorstellungsverknüpfungen, z. B. der Form und Farbe des Zuckers mit dem süſsen Geschmack, werden von höherstehenden Idioten erworben.

Die Gefühlstöne der Empfindung fehlen häufig ganz. Selbst tiefe Stiche scheinen kein Schmerzgefühl hervorzurufen. Nur Sättigung und Hunger sind öfters von Gefühlstönen begleitet. Auch die Gesichtsempfindung glänzender Gegenstände ist oft positiv betont. Sexuelle Lustgefühle, selbstverständlich nur sensorielle, sind oft vorhanden. Der einzige Affekt, welcher etwas häufiger auftritt, ist der Zorn. Entsprechend der Armut an Affekten fehlen bei schwerer Idiotie auch die Ausdrucksbewegungen des Lachens und Weinens.

Die meisten Idioten verfügen nur über einige unartikulierte Laute. Günstigenfalls lernen sie — ähnlich wie dressierte Tiere — auf bestimmte Zurufe mit bestimmten Bewegungen antworten.

Handlungen im engeren Sinn kommen bei dem Idioten sehr selten vor. Nur maschinenmäſsige Eſsbewegungen werden meist erlernt. Viele Idioten stecken alles Greifbare in den Mund. Andrerseits lernen manche idiotische Kinder nicht einmal an der Mutterbrust zu saugen. Ab und zu beobachtet man ein willkürliches Fixieren glänzender Gegenstände. Viele Idioten lernen weder gehen noch stehen. Eine triebartige Onanie tritt zuweilen schon im 4. Lebensjahr und noch früher auf. Sehr häufig sind automatische Bewegungen, z. B. stundenlanges Wiegen des Rumpfes oder pendelartiges Wackeln des Kopfes. Nur selten gelingt es, idiotische Individuen an Reinlichkeit zu gewöhnen.

Körperliche Symptome werden niemals vermiſst. Teils hängen sie mit der Ursache der Idiotie zusammen — so findet man z. B. syphilitische und rhachitische Symptome, halbseitige Lähmungen, welche auf eine Herderkrankung des Gehirns zurückzuführen sind, usw. —, teils sind sie als direkte Symptome der Entwicklungshemmung des Gehirns aufzufassen. Zu den letzteren gehören die allgemeine Herabsetzung der groben motorischen Kraft, die Koordinationsstörungen der Bewegungen und endlich viele sog. Degenerationszeichen.

Besonders auffällig sind die körperlichen Störungen bei derjenigen endemischen Form der Idiotie, welche als Kretinismus bezeichnet wird. Bei diesem findet man meist ausgeprägten Zwergwuchs: die Kleinheit des Rumpfes, dessen Wachstum mitunter schon mit dem 5. Lebensjahr aufhört, steht in grellem Kontrast zu der Makrocephalie. Die Wirbelsäule ist oft verkrümmt. Infolge von Wucherungen des Fettgewebes und sog. myxödematöser Veränderungen kommt es zu seltsamen Hautwulstungen, namentlich an den Lippen und Augenlidern. Die Schilddrüse ist bald verkümmert, bald zu einem Kropf angeschwollen. Die Genitalien sind oft verkümmert. Sehr auffällig ist auch die

*) So bei der sog. familialen amaurotischen Idiotie, welche in der Regel mehrere Geschwister befällt.

Verbildung des Gesichtsschädels: die Nase erscheint meist aufgeworfen, die Nasenwurzel tiefliegend und breit, die Augen stehen daher weit voneinander ab, ihre Höhlen sind breit, aber nicht tief, die Kiefer und Jochbeine erscheinen stark vorgeschoben (Prognathie). Die Schweifssekretion fehlt meist fast vollständig.

Eine andere durch auffällige körperliche Störungen ausgezeichnete Form ist der sog. Mongolismus oder die mongoloide Idiotie. Der Zwergwuchs ist hier nicht so ausgesprochen, die Extremitäten sind oft sehr plump, der Schädel klein, die Augen schlitzförmig; eine charakteristische Hautfalte am inneren Augenwinkel (Epicanthus) wird selten vermifst.

II. Die Behandlung der Idiotie ist ganz dem Arzt zu überlassen. Keinesfalls ist der Idiot zur Schule zuzulassen. Spätestens vom 6. Lebensjahr ab ist das idiotische Kind einer Idiotenanstalt zuzuführen, wofern nicht ausnahmsweise günstige häusliche Verhältnisse eine sachgemäfse ärztlich-pädagogische Erziehung und Behandlung im Hause gestatten. Da eine absolute Unerziehbarkeit überhaupt nicht existiert, so ist ein einfaches Gehenlassen unbedingt, selbst in den schwersten Fällen, zu verwerfen.

b) Imbezillität s. str. I. Symptome. Empfindungsstörungen bestehen in der Regel nicht. Der Vorstellungsschatz des Imbezillen ist erheblich gröfser als derjenige des Idioten. Der Imbezille erwirbt eine grofse Anzahl einfacher konkreter Erinnerungsbilder. Er unterscheidet zahlreiche Personen und Gegenstände und erkennt sie oft wieder, auch wenn er sie viele Wochen und selbst Monate nicht gesehen hat. Die meisten Imbezillen wissen Geldstücke richtig zu unterscheiden. Viele erwerben auch einige Farbenvorstellungen, so die Vorstellungen von Weifs, Schwarz, Rot, Gelb. Die Vorstellungen Blau, Grün, Grau, Braun haften in der Regel nicht sicher. Die Zahlenvorstellungen reichen selten bis 10. Die Vorstellungen »gröfser« und »kleiner«, »mehr« und »weniger« werden wenigstens für grobe räumliche und Zahlenunterschiede erworben. Die Zeitvorstellungen (»gestern«, »heute«, »morgen«, »Stunde«, »Jahr«) bleiben stets sehr rudimentär. Namentlich lernt der Imbezille auch fast niemals seine eigenen Erlebnisse in der Erinnerung chronologisch ordnen.

Das Wiedererkennen ist, soweit die notwendigen Erinnerungsbilder erworben worden sind, normal. Sehr erheblich ist in der Regel die Aufmerksamkeit gestört. Der Imbezille ist meist unfähig dieselbe längere Zeit auf eine Empfindungsgruppe oder Vorstellungsreihe zu richten. Alle Erziehungsversuche finden gerade hierin ein schweres Hindernis.

Die Ideenassoziation des Imbezillen beschränkt sich auf die Verknüpfung und Aneinanderreihung konkreter Vorstellungen. Sobald aktuelle Empfindungen fehlen, erschöpft sie sich rasch. Urteile, welche auf der Assoziation vieler Erinnerungsbilder beruhen, sind selten. Einzelne lernen ausnahmsweise in einem sehr engen Zahlenkreis richtig und mit Verständnis addieren.

Das Einmaleins kann mit vieler Mühe mechanisch auswendig gelernt werden.

Die Affekte sind verglichen mit denjenigen des Idioten sehr mannigfaltig, verglichen mit denjenigen des Vollsinnigen sehr monoton. Eine krankhaft gesteigerte Zornmütigkeit ist oft vorhanden. Fast alle Affekte sind egoistisch. Schadenfreude und Rachsucht überwiegen durchaus über Mitleid und Dankbarkeit. Zuneigung zu Angehörigen kommt wohl vor, ist aber meist sehr oberflächlich. Gefühl für Recht und Unrecht fehlt. Bei höherstehenden Imbezillen wird dasselbe zuweilen bis zu einem gewissen Grad durch die Furcht vor körperlicher Strafe und die Hoffnung auf sinnliche Belohnung ersetzt. Bei der Mehrzahl der Imbezillen sind auch die beiden letztgenannten Affekte nur schwach entwickelt. Die sexuellen Gefühlstöne sind oft gesteigert. Alle objektiven Interessen fehlen meistens. In manchen Fällen findet man eine allgemeine Apathie auch für sensorielle Gefühlstöne, in anderen sind die letzteren sehr lebhaft.

Die Sprache des Imbezillen ist reich an Wörtern für konkrete Objekte. Mit dem Auftreten einer fortlaufenden Ideenassoziation stellt sich auch der Satzbau ein. Freilich ist derselbe meist sehr einfach. Nebensätze sind selten, selbst bei höherstehenden Imbezillen findet man neben Hauptsätzen nur hier und da einen »dafs«-Satz. Prä-

positionale Ausdrücke sind schon ziemlich häufig. Konjunktionen — aufser den einfachsten koordinierenden und »dafs« — werden fast stets vermifst. »Weil« kommt selten, »obgleich« niemals vor. Viele lernen die Personen (ich, du) sprachlich unterscheiden. Die grammatische Abänderung der Worte (Deklination, Konjugation) wird von vielen richtig gelernt. Bemerkenswert ist, dafs Sprache und Intelligenzentwicklung zwar meist, aber nicht stets Hand in Hand gehen. Man findet daher ausnahmsweise intellektuell hochstehende Imbezillen mit geringem Wortschatz und andererseits intellektuell tiefstehende Imbezille mit grofsem Wortschatz.

Die Handlungen des Imbezillen sind — wiederum im Gegensatz zu denjenigen des Idioten — zuweilen sehr mannigfaltig. Bei manchen findet man sogar einen pathologisch-gesteigerten Bewegungsdrang. Man bezeichnet solche Fälle auch als agitierten d. h. erregten Schwachsinn. Andrerseits beobachtet man zuweilen eine auffällige Armut an bewufsten Bewegungen. Es weist diese keineswegs stets auf einen gröfseren Intelligenzdefekt hin, sondern sie beruht meist auf der oben erwähnten allgemeinen Apathie. Die Entstehung der Handlungen des Imbezillen ist dadurch gekennzeichnet, dafs zwar aktuelle Empfindungen oft sehr geschickt verwertet werden, hingegen Erinnerungsbilder sich nur in sehr spärlicher Zahl zwischen Empfindung und Handlung schieben. Was man als Überlegung oder Spiel der Motive bezeichnet, fehlt gewöhnlich ganz. Die Handlungen erscheinen daher triebartig. Die Nachahmung spielt oft eine grofse Rolle. Sprechen wird stets sehr spät gelernt. Manche Imbezillen lernen auch notdürftig lesen und schreiben.

Die körperlichen Symptome sind im ganzen weniger ausgeprägt als bei der Idiotie, doch ist zu betonen, dafs keineswegs stets ein Parallelismus zwischen dem Intelligenzdefekt und den körperlichen Symptomen besteht. Die Artikulation des Imbezillen ist oft durch Stammeln (Anarthrie) gestört. Mitunter beschränkt sich letzteres auf einzelne Konsonanten. Die Komplikation mit Epilepsie ist häufig.

II. Behandlung. Diese deckt sich ganz mit derjenigen der Idiotie. Speziell ist zu berücksichtigen, dafs der Imbezille erfahrungsgemäfs entsprechend seiner Befähigung zu komplizierten Handlungen gemeingefährlicher und daher überwachungsbedürftiger ist als der Idiot (frühzeitige sexuelle Vergehen, Bettelei, Brandstiftungen usw.).

c) Debilität. Die Ursachen der Debilität sind oben bereits angeführt worden. Es bedarf nur noch besonderer Hervorhebung, dafs man auch bei schwerer Häufung der oben angeführten Ursachen, z. B. bei schwerer konvergenter erblicher Belastung zuweilen doch nur eine relativ leichte Debilität findet. Auch die pathologisch anatomische Grundlage ist oben bereits besprochen worden. Es ist nur wiederum bemerkenswert, dafs man auch bei sehr schweren organischen Herderkrankungen des Kindesalters zuweilen nur einen relativ leichten Grad der Debilität beobachtet.

I. Symptome auf psychischem Gebiet. Die folgende Schilderung trifft für das debile Kind zu, d. h. dasjenige Kind, bei welchem bei durchschnittlicher Weiterentwicklung nach meiner Erfahrung später in mittlerem Alter das charakteristische Bild der Debilität auftritt. Es liegt auf der Hand, dafs die Symptome im Kindesalter viel ausgeprägter sind als später, da durch die fortschreitende Hirnentwicklung und die Erziehung noch mancher Defekt ausgeglichen oder gemildert wird. Gerade bei der für die Debilität so charakteristischen Verlangsamung der Hirnentwicklung ist dieser Tatsache in hohem Mafs Rechnung zu tragen. Man kann daher wohl sagen, dafs das debile Kind in manchen Beziehungen die Defektsymptome des erwachsenen Imbezillen zeigt. Die Einteilung in Idiotie, Imbezillität und Debilität ist für den Erwachsenen gegeben worden. Man darf daher nicht erstaunen, wenn im folgenden in der Symptomatologie des debilen Kindes auch schwere Symptome genannt werden, welche scheinbar in das Gebiet der Imbezillität gehören.

α) Empfindungen. Soweit nicht Komplikationen vorliegen, ist das Empfindungsleben normal. Die Reizschwelle der Empfindung liegt zuweilen etwas hoch, selten tiefer als normal. Im ersteren Falle kann man von einer »Hypästhesie«, im letzteren

von einer »Hyperästhesie« sprechen. Beide sind auf dem Gebiet der Berührungsempfindungen am ausgesprochensten (taktile Hypästhesie, taktile Hyperästhesie). Hyperästhesie findet man namentlich bei den agitierten Formen (s. u.). Mit der Hypästhesie verbindet sich fast stets eine Herabsetzung der Schmerzempfindlichkeit, eine Hypalgesie. Dieselbe zeigt sich z. B. darin, dafs selbst tiefe Nadelstiche kein ausgesprochenes Schmerzgefühl hervorrufen. Ausnahmsweise findet sich auch Hypalgesie ohne Hypästhesie.

Halluzinationen sind selten, Illusionen desgleichen. Nur wenn auf dem Boden einer Debilität — wie dies gelegentlich vorkommt — eine anderweitige Psychose auftritt, findet man nicht selten Sinnestäuschungen.

β) Erinnerungsbilder oder Vorstellungen. Die meisten erwachsenen Debilen besitzen einen sehr grofsen Schatz einfacher konkreter Erinnerungsbilder. In den leichteren Fällen sind Lücken innerhalb der letzteren überhaupt nicht nachweisbar. Erst Erkundigungen nach der geistigen Entwicklung im Kindesalter bezw. Untersuchungen von jugendlichen Debilen ergeben, dafs auch der Erwerb dieser einfachen konkreten Erinnerungsbilder nicht normal ist. Der Debile erwirbt dieselben nämlich durchweg später als das vollsinnige Kind. Bei der Untersuchung ist jedes einzelne Sinnesgebiet zu berücksichtigen. Am auffälligsten zeigt sich die Verlangsamung dieser Bildung der einfachen konkreten Vorstellungen auf dem Gebiet der Farbenvorstellungen. Unter den 85 debilen Kindern unter 16 Jahren, welche ich meiner Statistik zu Grunde gelegt habe, sind nur 12, welche die Hauptfarben (schwarz, weifs, grau, gelb, braun, rot, grün, blau) sämtlich richtig unterscheiden, d. h. entweder die Farbenbezeichnung richtig angeben oder wenigstens einen ähnlich gefärbten Gegenstand nennen können. Namentlich werden erst spät die Vorstellungen grau, blau, grün, braun erworben. In ähnlicher Weise verspätet sich auch die Bildung der Vorstellungen rund, eckig, grofs, klein, hoch, niedrig, tief u. s. f. Auch diese Formenvorstellungen sind einzeln bei jedem debilen Kind zu prüfen. Weiterhin kommen die rein taktilen Vorstellungen, wie rauh, glatt, weich, hart, in Betracht. Auch diese werden in der Regel später als normal erworben. Um die Vorstellungen des Muskelgefühls, die sog. kinästhetischen Vorstellungen zu prüfen, stellt man fest, ob das Kind die Vorstellungen fern, nah, schwer, leicht u. s. f. erworben hat. Ebenso untersucht man, ob bei geschlossenen Augen das Salz, der Zucker usw. am Geschmack, die Rose am Duft wiedererkannt werden, ob das Kind die Vorstellungen süfs usw. besitzt oder nicht. Auf akustischem Gebiet ist auf die Vorstellung hoch und tief oder besser noch auf die Erinnerungsbilder einzelner Melodien zu prüfen. Im ganzen pflegen die Vorstellungen des Gehörs und des Geschmacks noch am frühesten sich zu entwickeln. Eine genauere Beobachtung lehrt jedoch, dafs bei dem einen Debilen vorzugsweise die optische, bei dem anderen die taktile, bei einem dritten die akustische Vorstellungsbildung sich verspätet. Diese Tatsache weist — wie viele andere — darauf hin, dafs bei der Debilität sehr oft nicht ein gleichmäfsiger Defekt auf allen Vorstellungsgebieten oder — physiologisch gesprochen — eine gleichmäfsige Erkrankung bezw. Entwicklungshemmung der ganzen Hirnrinde vorliegt, sondern dafs es sich um einen lokalisierten oder wenigstens lokal nicht gleichmäfsigen Defekt handelt.

Erheblicher und bleibender ist der Defekt auf dem Gebiet der zusammengesetzten Erinnerungsbilder. Es ist dies begreiflich, da die letzteren bereits eine ausgiebige assoziative Verknüpfung verlangen. Immerhin erwerben die meisten Debilen allmählich auch solche in grofser Zahl. Sie lernen zahlreiche Personen an Aussehen und Stimme erkennen. Die alltäglichen Objekte der Umgebung: Möbel, Geräte, die gewöhnlichen Geldstücke, Kleidungsstücke, Speisen, Tiere, Blumen usw. werden richtig erkannt. Sehr schwer gelingt es hingegen, den meisten Debilen zum Wiedererkennen der gewöhnlichen Laubbäume zu verhelfen. Man kann solchen Kindern immer wieder Eiche und Buche zeigen: immer wieder werden sie verwechselt. Noch schwieriger werden sukzessive Vorstellungsverbindungen erworben. Das Nacherzählen einer einfachen Geschichte gelingt debilen Kindern meist erst sehr spät. Damit steht die Verspätung des Erwerbs von

Zahlenvorstellungen im Zusammenhang. Unverhältnismäfsig spät lernt das Kind Gegenstände richtig abzählen. Mühsam lernt es dies zunächst, indem es jeden Gegenstand mit dem Finger berührt (taktiles und kinästhetisches Abzählen). Noch viel länger dauert es, bis es ohne Hilfe von Berührungs- und Bewegungsempfindungen des Arms bezw. der Finger nur mit den Augen die Gegenstände zählen lernt (optisches Abzählen). Das mechanische Hersagen der Worte der Zahlenreihe beweist selbstverständlich keineswegs den Besitz der Zahlenvorstellungen selbst. Übrigens sind auch in Bezug auf den Erwerb der Zahlenvorstellungen die individuellen Unterschiede sehr grofs.

Schon die Vorstellungen, welche bis jetzt erwähnt wurden, besitzen eine gewisse Allgemeinheit. Je weiter man zu immer allgemeineren Vorstellungen aufsteigt, um so ausgeprägter ist die Verspätung ihres Erwerbs bei dem Debilen, und viele sehr allgemeine Vorstellungen, namentlich wenn sie zugleich zusammengesetzt sind, werden überhaupt niemals erworben. Man darf sich nur nicht durch den Wortschatz des Debilen täuschen lassen. Seine Wörter verbinden sich sehr oft bei ihm nicht mit denselben allgemeinen Vorstellungen wie bei dem Gesunden, sondern mit weniger allgemeinen oder gar individuellen Vorstellungen. So wird man sich vergeblich bemühen, vielen Debilen die Allgemeinvorstellung »Handwerker« einzuprägen. Sie lernen allerdings das Wort rasch nachsprechen, und wenn man ihnen mehrere einzelne Personen zeigt und sagt, dies sind Handwerker, so lernen wenigstens die leichteren Debilen in der Regel auf diese Personen das Wort Handwerker richtig anwenden; aber die Vorstellung Handwerker haftet an diesen Personen oder wenigstens an den speziellen Beschäftigungen, die der Debile gerade zu sehen bekommen hat. Wechseln die Personen oder wechselt die Beschäftigung nur um ein Geringes, so bleibt die Vorstellung aus. Man mufs selbst solche Versuche mit Debilen angestellt haben, um die grofsen Schwierigkeiten, welche der Bildung solcher Vorstellungen bei der Debilität entgegenstehen, hinreichend zu würdigen.

Wie dürftig die Abstraktionsfähigkeit des Debilen ist, erkennt man sehr gut auch bei der Prüfung mit Hilfe von Unterschiedsfragen (was ist der Unterschied zwischen Treppe und Leiter? Kind und Zwerg? Lüge und Irrtum? u. s. f.) Die Differenzierung der Vorstellungen ist nicht ausreichend, daher fallen die Antworten meist auffällig schlecht aus.

Ganz ähnlichen, meist noch gröfseren Hemmnissen begegnet auch die Bildung allgemeiner Beziehungsbegriffe. Das Wort »ähnlich« lernt der Debile rasch, er lernt schliefslich auch einen Vorstellungsinhalt mit dem Wort verbinden, aber die mit dem Wort verbundene Vorstellung »ähnlich« haftet bis in späte Jahre, oft zeitlebens an den speziellen ähnlichen Gegenständen, die man ihm gezeigt hat. Sie löst sich von den Einzelvorstellungen nicht los und wird daher nicht allgemein.

Sehr charakteristisch ist auch, dafs die feinen Beziehungsvorstellungen, welche unsere Partikel enthalten, von dem debilen Kind erst sehr spät oder gar nicht erworben werden. So versagt es, wenn es einen Satz mit weil oder obgleich zu Ende führen soll (obgleich die Suppe angebrannt ist, ...?) u. s. f.

Bei dieser Sachlage liegt es auf der Hand, dafs Vorstellungen, welche in sehr komplizierter Weise aus Einzelvorstellungen und Beziehungsvorstellungen zusammengesetzt sind und grofse Allgemeinheit besitzen, fast gar nicht zur Entwicklung gelangen. Vorstellungen wie Eigentum, Pflicht, Recht, Staat, Vaterland, Religion usw. sind bei ihm bestenfalls nur durch Worte vertreten. Nur die leichtesten Debilen erwerben schliefslich auch diese Vorstellungen wenigstens in beschränktem Umfang.

Bei allen diesen Defekten ist der sog. Wissensschatz mancher Debilen relativ grofs. Sie geben Geburtsjahr, Heimatsort, Landeszugehörigkeit, den Regent des Heimatlandes, einfache geschichtliche und geographische Daten usw. richtig an. Indes sind diese Kenntnisse meist mechanisch durch öftere Wiederholung erworben. Wie man sich leicht durch entsprechende Kontrollfragen überzeugen kann, fehlt ein adäquater Vorstellungsinhalt.

Das Wiedererkennen ist im Kindesalter bei den Debilen entsprechend der geschilderten Einschränkung des Vorstellungs-

schatzes beschränkt. Während anfangs auch konkrete Einzelobjekte bezw. Einzelreize (wie Farben) viel länger als bei dem vollsinnigen Kind nicht erkannt und verwechselt werden, gleicht sich später dieser Unterschied in den leichteren Fällen vollständig aus. Bei dem Debilen ist das sog. sinnliche Gedächtnis für Einzelobjekte sogar oft sehr scharf. Nur wenn es sich um das Wiedererkennen sehr zusammengesetzter Objekte (simultaner oder sukzessiver Objektreihen) handelt, ist auch späterhin ein Defekt unverkennbar. In der Kindheit ist übrigens bei dem Debilen das Wiedererkennen oft noch durch eine eigenartige Assoziationsstörung beeinträchtigt. Ich kenne viele debile Kinder, welche z. B. die Vorstellungen der Hauptfarben schliefslich erworben haben. Sie suchen z. B. alle grüne Täfelchen aus einem Haufen verschiedenfarbiger Täfelchen meist richtig heraus, bezeichnen auch die meisten grünen Gegenstände meist richtig als grün: und doch kommt es hin und wieder vor, dafs sie plötzlich wieder einmal einen grünen Gegenstand als rot oder einen roten als grün bezeichnen. Fährt man sie energisch an oder fragt man nach einer Pause wieder, so antworten sie wieder richtig. In diesen Fällen ist die Vorstellung »grün« gebildet, aber die richtige Assoziation der Vorstellung an die Empfindung versagt doch noch öfters.

Die Aufmerksamkeit ist, wie bei der Imbezillität, auch bei der Debilität ungemein oft gestört. Zunächst findet man sehr oft eine sog. Hypervigilität, d. h. in fortlaufendem Wechsel löst bald diese, bald jene Empfindung umgebender Objekte Vorstellungen aus. Eine längere Konzentration der Aufmerksamkeit auf einen Reiz, bezw. eine Empfindung gelingt nicht. Es fehlt die »Tenazität« der Aufmerksamkeit. In anderen Fällen knüpft der Debile selbst an intensive Empfindungen überhaupt keine oder nur langsam und spärlich Vorstellungen. Man bezeichnet diesen Zustand als Hypovigilität.

γ. Ideenassoziation. Die Ideenassoziation selbst ist, wie ich mich oft chronoskopisch überzeugt habe, bei allen Debilen verlangsamt. Nur wenn es sich um die mechanische Reproduktion einzelner Wortreihen handelt, ist sie zuweilen normal oder selbst bis zur Logorrhoe beschleunigt. Inhaltlich entwickelt sich das Denken bei dem Debilen im Kindesalter nur sehr langsam. Urteilsassoziationen treten unverhältnismäfsig spät auf. Aber auch dieser Defekt gleicht sich allmählich zum Teil aus. Bei dem erwachsenen Debilen sind daher die meisten Urteilsassoziationen, soweit sie sich an konkrete Vorstellungen anlehnen, oft normal. Nur wo zahlreiche komplizierte Vorstellungen zu einem Urteil zusammentreten sollten,. versagt seine Assoziation. Er verbirgt seinen Defekt dann gewöhnlich hinter unangebrachten Zitaten und hinter dem Nachsprechen unverstandener Urteile, die er von anderen gehört hat. Einwänden gegenüber verharrt er mit viel Eigensinn, aber wenig Gründen auf diesen entlehnten Urteilen. Überall übersieht er die logische Pointe der Einwände, welche ihm entgegengehalten werden.

So kommt es auch, dafs das debile Kind, selbst wenn es eine kleine Erzählung Satz für Satz richtig auffafst und auch nacherzählt, doch die Pointe nicht versteht. Fast jedes Stück eignet sich zu dieser Prüfung. Ich verwende gewöhnlich die Erzählung von den Sterntalern und frage am Schlufs: Warum hat das Mädchen die Sterntaler bekommen? Die meisten debilen Kinder versagen hierbei vollständig. Aus demselben Grund scheitert auch das Verständnis der Münchener Bilderbogen, das Zusammenlegen eines irgend komplizierten Legspiels usw. Allenthalben zeigt sich ein charakteristischer »Kombinationsdefekt«.

Zur Entwicklnng von wahnhaften Assoziationen (Wahnvorstellungen) kommt es bei der unkomplizierten Debilität nicht; es ist jedoch zu betonen, dafs gerade auf dem Boden der Debilität sich nicht selten im Kindesalter eine komplizierende, chronische, gerade durch Wahnvorstellungen charakterisierte Geistesstörung, bald die originäre Paranoia bald die hypochondrische Paranoia, entwickelt.

Ziemlich häufig begegnet man Zwangsvorstellungen, d.h. Vorstellungsverbindungen, die widersinnig sind, deren Widersinn dem Kranken bekannt ist und welche ihn trotzdem verfolgen und in seinem Handeln beeinflussen. So glaubt ein debiles Mädchen sich bei jeder Berührung eines Gegenstandes zu beschmutzen; dasselbe Kind

fürchtet, wenn es die Strümpfe, das Schreibzeug usw. nicht genau parallel hinlegt, werde ein Unglück eintreten. Zeitweise wird es auch von der Vorstellung verfolgt, jemand könnte ihm etwas auf die Schläfen schreiben. Ein etwas älteres debiles Mädchen glaubt alle Gegenstände, welche sie sieht, mit dem Finger »antippen« zu müssen. Es weifs selbst sehr wohl, dafs dazu jeder Grund fehlt: »sie müsse es aber doch.« Sehr oft habe ich auch ein Symptom bei der Debilität beobachtet, welches bei dem Erwachsenen als Grübelsucht bezeichnet wird. Das Kind knüpft an jede Empfindung Fragen: was ist das? woher kommt das? usw. Die Eltern verwechseln dies Symptom oft mit der normalen Wifsbegierde vollsinniger Kinder. Die Krankhaftigkeit dieses Symptomes ergibt sich daraus, dafs die Kinder oft die Antwort gar nicht abwarten oder gar nicht versuchen sie zu verstehen, sondern die Frage wiederholen oder sofort neue Fragen anreihen.

Sehr charakteristisch ist für die Ideenassoziation des debilen Kindes auch die sog. Perseveration (Klebedenken). Diese äufsert sich darin, dafs beim Wecken von Vorstellungen (z. B. durch Anruf) fast immer dieselben Vorstellungen assoziativ vom Kind reproduziert werden. Die Zahl der verfügbaren Vorstellungen und namentlich der assoziativen Verknüpfungen ist abnorm klein, und auch von dieser Assoziationsarmut abgesehen haftet eine einmal reproduzierte Vorstellung oft abnorm lange. Dazu kommt, dafs die Assoziation sehr häufig nicht eine Objektassoziation, sondern eine Verbalassoziation ist, d. h. die Assoziation knüpft nicht an den Vorstellungsinhalt, sondern an das Klang- oder Schriftbild des Wortes an. Bei dem vollsinnigen Kind sind solche Verbalassoziationen erheblich seltener. Auch diese Eigentümlichkeiten der debilen Ideenassoziation gleichen sich weiterhin in den leichteren Fällen fast völlig aus.

Sehr oft ist die Ideenassoziation des Debilen auch insofern gestört, als interkurrente Empfindungen fortwährend den normalen Vorstellungsablauf dadurch unterbrechen, dafs sie Zwischenvorstellungen auslösen. Endlich ist die Seltenheit von Zielvorstellungen (Dominantvorstellungen, Klammervorstellungen, Leitmotiven), d. h. Vorstellungen, welche den Ablauf einer längeren Vorstellungsreihe beeinflussen und bestimmen, von grofser Bedeutung. Der Debile wiederholt dieselbe Vorstellung unter unwesentlichen Variationen wochenlang, aber er entwickelt keine neuen Reihen im Anschlufs an dieselbe.

δ. Gefühle. Die sensoriellen Gefühlstöne sind bei der Debilität häufig ganz normal, nur ist der Gefühlston des Schmerzes in manchen Fällen und zwar zuweilen auch bei erwachsenen Debilen abgestumpft. Die sexuellen Gefühlstöne sind bald sehr schwach bald abnorm stark und frühentwickelt.

Viel langsamer vollzieht sich der Erwerb der intellektuellen Gefühlstöne bei dem Debilen. So fühlbar ihm die Strafe als Empfindung ist, so schwach ist der Gefühlston der Vorstellung einer Strafe. Für die Erziehung und Behandlung der Debilität hat diese Tatsache die gröfste Bedeutung. Aus ihr erklärt sich die Unwirksamkeit aller Strafen in vielen Fällen von Debilität. Namentlich diejenigen intellektuellen Gefühlstöne, welche man als ethische oder altruistische im weitesten Sinn bezeichnen kann, kommen bei der Debilität niemals zur normalen Entwicklung. Selbst die höchststehenden Debilen erwerben sie zeitlebens nicht in normaler Zahl und normalem Umfang, und zwar auch dann nicht, wenn man in der sachgemäfsesten und zweckentsprechendsten Weise diese Gefühlstöne durch die Erziehung zu wecken sucht: sie sind tatsächlich in Folge ihrer krankhaften Hirnbildung unfähig diese Gefühlstöne zu erwerben. Man hat diejenige Form der Debilität, bei welcher die Entwicklungshemmung fast ausschliefslich sich in dem Ausbleiben dieser ethischen Gefühlstöne äufsert, auch in unzweckmäfsiger Weise als »moralischen Schwachsinn« bezeichnet. Über die geschichtliche Entwicklung dieses Krankheitsbegriffes ist der Spezialartikel »Moralischer Schwachsinn« zu vergleichen. Es ist begreiflich, dafs auch dieser ethische Defekt in vielen Fällen in der Kindheit stärker hervortritt. Später wird er durch Gewöhnung bezw. Dressur oft maskiert. Im Gespräch bemerkt man ihn ohnehin oft nicht, weil der höherstehende Debile über die Worte für die bez. Gefühlstöne voll-

ständig verfügt, zuweilen sogar mit grofsem Wortschwall von Pflicht, Tugend usw. spricht.

Im übrigen findet man bald eine normale Intensität und Verteilung der Affekte, bald ein auffälliges Überwiegen der positiven oder der negativen Affekte (Exaltation bezw. Depression) bald eine allgemeine Abschwächung aller Affekte (Apathie). Die Depression ist oft leicht hypochondrisch gefärbt. In einzelnen Fällen von Debilität habe ich auch einen periodischen Wechsel von Exaltations- und Depressionsphasen (im Sinn eines sog. zirkulären Irreseins) beobachtet. Die Exaltation äufsert sich in sinnlosem Renommieren (»meine Mutter hat 6 Zirkusreiter im Logis, ich habe alle Tage Freibillet«); die Depression ist meist hypochondrisch gefärbt oder von persekutorischen Angstvorstellungen begleitet. Sehr häufig ist auch eine krankhafte Zornmütigkeit.

ε. Handlungen. Das Handeln oder das Betragen des debilen Kindes ist einerseits sehr oft durch Entwicklungshemmungen der sog. motorischen Region des Grofshirns beeinflufst, andrerseits durch die im Vorausgehenden aufgeführten psychischen Krankheitssymptome bestimmt. Der Einflufs der erstgenannten Entwicklungshemmungen äufsert sich am klarsten in den einfachsten Bewegungskoordinationen. Das debile Kind lernt, wenn man von komplizierenden Erkrankungen des Zentralnervensystems absieht, allerdings fast stets greifen, gehen, sprechen usw., aber durchweg etwas, zum Teil erheblich später als nicht-debile Kinder. Ferner sind alle diese Bewegungen zunächst, auch nachdem sie im groben erlernt worden sind, noch lange sehr ungeschickt oder in dieser oder jener anderen Richtung gestört. Am raschesten vervollkommnen sich gewöhnlich die Gehbewegungen. Am hartnäckigsten sind in der Regel die Entwicklungshemmungen der Sprache. Sehr oft gleichen sich diese auch in späterem Alter nicht völlig aus. Über ein Viertel der von mir statistisch verwerteten debilen Kinder zwischen dem 6. und 15. Jahr weist Sprachstörungen auf. Meist handelt es sich um sog. Stammeln, d. h. undeutliche Artikulation einzelner oder mehrerer Buchstaben (näselnde Aussprache des n usw.). Dieselbe Erscheinung findet sich bekanntlich auch oft bei dem normalen Kind. Der krankhafte Charakter des Stammelns bei dem debilen Kind verrät sich wiederum darin, dafs die Korrektur so sehr viel später erfolgt als bei dem normalen Kind. Oft tritt an Stelle des Stammelns auch die Ersetzung des mifslingenden Konsonanten durch einen anderen (z. B. Tatte statt Tasse, Tette statt Kette, Mezzer statt Messer u. s. f.) oder auch die einfache Weglassung (arti statt artig, leid statt Kleid usw.). Der Ausgleich dieser Störungen hängt namentlich von der Übung ab. Meist gelingt es bei häufiger Übung schliefslich doch die richtige Artikulation zu erzielen. Freilich erlebt man zuweilen, wenn dieser Erfolg erzielt ist, dafs der anfangs versagende, schliefslich durch Übung erworbene Konsonant nun allenthalben an unrichtiger Stelle eingeschoben wird (Rose statt Hose bei einem Kind, welches das r früher stets wegliefs). Weitere Störungen ergeben sich bei der Verbindung der Buchstaben zum Wort: Auslassungen und Versetzungen von Buchstaben und Silben sowie Stockungen innerhalb des Worts kommen nicht selten vor. Eigentliches Stottern — im wissenschaftlichen Sinn — ist bei Debilität ziemlich selten. Häufiger ist ein Überhasten der Silben und Wörter, womit sich häufig ein Ineinanderschleifen der Buchstaben, Silben und Wörter verbindet.

Das einfache Greifen lernt das vollsinnige Kind spätestens gegen Ende des 1. Lebenshalbjahrs. Das debile Kind greift nach einem gesehenen Gegenstand oft noch im 2. oder 3. Lebensjahr sehr unsicher. Eine auffällige Ungeschicklichkeit der an das Greifen sich anschliefsenden komplizierteren Handbewegungen haftet den Debilen oft zeitlebens an, wofern nicht durch Übung die einzelnen komplizierteren Bewegungen speziell gelehrt werden.

Noch viel wichtiger ist der bestimmende Einflufs, welchen die psychischen Krankheitssymptome auf das Handeln des debilen Kindes haben. Meist fällt den Eltern zuerst auf, dafs das Kind nicht spielt wie andere Kinder. Infolge des Ausbleibens der normalen Phantasietätigkeit werden mit den Spielsachen keinerlei Vorstellungsreihen verknüpft. Meist zerbricht und zerreifst das debile Kind alles Spielzeug, das ihm gegeben wird. Später spielt es wohl mechanisch und nachahmend, aber der

Phantasiemangel bleibt unverkennbar. In den vorgerückteren Kinderjahren fällt meist auch auf, dafs das debile Kind sich seine Spielgefährten unter erheblich jüngeren, oft auch sozial tieferstehenden Kindern sucht. Sehr früh macht sich auch der ethische Defekt geltend. Nicht die gewöhnlichen relativ harmlosen Kinderungezogenheiten häufen sich in besonderem Mafse, sondern es fällt namentlich das fast absolute Überwiegen bestimmter Gefühle wie Schadenfreude, Neid usw. und die fast absolute Abwesenheit der konträren Gefühle wie Mitleid, Mitfreude usw. auf. Ich kenne leicht-schwachsinnige Kinder, welche jahrelang trotz aller Abgewöhnungsversuche jedem, der an ihnen vorüberging, einen Stofs gaben. Auch zeigt sich oft ein Hang zur Tierquälerei, welcher die normalen analogen Neigungen des Kindesalters weit übersteigt. Dabei kommen oft wunderbare Mischungen der Gefühlstöne vor. Ich kenne z. B. debile Kinder, welche Diebstähle begehen, ihre Geschwister auf jede erdenkliche Weise quälen usw. und andrerseits mit rührender Anhänglichkeit an Haustieren (Hund, Katze) hängen. Die pathologische Zornmütigkeit führt schon früh zu sinnlosen Wutausbrüchen. Je älter das debile Kind wird, um so schärfer offenbart sich in seinen Handlungen ein enger Egoismus. Elternliebe, Kinderfreundschaft, Ehrfurcht vor Lehrern entwickeln sich nur rudimentär und sporadisch. Je mehr der Defekt der Vorstellungsbildung sich ausgleicht, um so raffinierter werden die egoistischen Handlungen. Jedem Gerichtsarzt sind die schlauen Diebstähle debiler Kinder bekannt. Man hat oft gefragt, wie sich die Schlauheit der Ausführung solcher Diebstähle mit dem supponierten Intelligenzdefekt vertrage. Die Erklärung liegt auf der Hand. Sobald das debile Kind das 8., 9. Jahr zurückgelegt hat, sind die meisten konkreten Vorstellungen in normaler Zahl zur Ausbildung gelangt. Zu einem »schlauen« Diebstahl sind nur solche konkreten Vorstellungen und scharfe Empfindungen erforderlich. Intellektuell steht deshalb ein solches Kind nicht höher als z. B. ein Raubtier, welches — ebenfalls mit Hilfe der aktuellen Empfindungen und konkreter Erinnerungsbilder — seiner Beute auflauert und sich seinen Verfolgern entzieht. Sehr früh zeigt sich auch ein Hang zur Lüge. Anfangs sind die Lügen sehr plump, später oft sehr raffiniert. Oft fällt die Zwecklosigkeit der einzelnen Lüge auf. Bei vielen Kindern macht sich auch früh ein Hang zur Vagabundage geltend. Man beachte in diesem Zusammenhang, dafs etwa ein Drittel aller gewohnheitsmäfsigen Landstreicher an leichtem angeborenem Schwachsinn leidet. Ich kenne selbst schwachsinnige Kinder, welche schon im 5. und 6. Lebensjahre Fluchtversuche aus dem Elternhaus (sog. »Fugues«) ausführten.

Sehr charakteristisch ist auch die Wirkungsweise von Vorhaltungen und Strafen. Bei Vorhaltungen überzeugt man sich gewöhnlich sehr bald, dafs das Kind die bei seinem Vergehen in Betracht kommende ethische Vorstellung nicht besitzt, bezw. dafs die ethische Vorstellung, wenn sie vorhanden ist, des normalen Gefühlstons ganz entbehrt. Ebenso erfolglos sind im allgemeinen Strafen: wenn auch die Strafe augenblicklich fühlbar ist, das Erinnerungsbild der Strafe ist im Spiel der Motive einflufslos. Die absolute Unerziehbarkeit ist daher die gewöhnliche Klage der Eltern debiler Kinder.

Wenn gegen Ende der Kindheit kompliziertere Urteile und entsprechende Handlungen von der Schule und dem Leben verlangt werden, so tritt auch der bleibende Intelligenzdefekt in den Handlungen stärker hervor. Wenn auch der Debile seine Unfähigkeit zu überlegtem Handeln zuweilen sehr geschickt hinter einem Phrasenschwall und durch Nachahmung seiner Umgebung versteckt, so versagt dies Verfahren doch, so bald er gezwungen wird selbständig zu handeln. Selbst in dem einfachsten Handwerk kommt er nicht über den Lehrling hinaus. In der Schule scheitert er gewöhnlich an dem Aufsatz, an der Syntax, an der gesamten Mathematik. Es ist kein Zufall, dafs die sog. Rechenkünstler, welche nachgewiesenermafsen zumeist an Debilität leiden, gröfstenteils unfähig sind die Methode des Ausziehens einer Kubikwurzel zu begreifen.

Die soeben hervorgehobene intellektuelle Unselbständigkeit schliefst eine einseitige Begabung auf diesem oder jenem Gebiet, soweit einfach sinnliches Gedächtnis in Betracht kommt, nicht aus. So findet man

zuweilen eine vorzügliche musikalische Begabung selbst bei schwer debilen Individuen. Ebenso findet man mitunter ein namentlich durch den Kontrast auffallendes Talent für die mechanische Erlernung von Sprachen u. dergl. m. Leider wird infolge solcher beschränkten Talente (Wunderkinder) eine schwere Debilität oft jahrelang übersehen.

Symptome auf körperlichem Gebiet. Auf körperlichem Gebiet findet man vor allem mannigfache Abnormitäten der Schädelbildung (siehe auch oben). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dafs viele dieser abnormen Schädelbildungen zuweilen auch ohne Debilität vorkommen, und dafs andrerseits auch Debilität ohne abnorme Schädelbildung nicht selten ist. Im Einzelfall ist der Schädel bald abnorm grofs bald abnorm klein bald abnorm asymmetrisch u. s. f. Oft ist auch der Gesichtsschädel beteiligt (abnormes Vorspringen von Ober- oder Unterkiefer). Hierzu kommen sog. Degenerationszeichen, d. h. abnorme Bildungen einzelner Körperteile, welche man teils als einfache Entwicklungshemmungen teils als Entwicklungsstörungen teils vielleicht auch als atavistische Rückschläge auffassen mufs. Für den Laien kommen bei der Debilität namentlich folgende in Betracht: asymmetrische Fleckung der Iris, ovale Form der Pupillen, halbmondförmige Hautfalten in den inneren Augenwinkeln (Epicanthus), abnorme Bildung des äufseren Ohres, Ausbleiben der 2. Dentition, abnorm weite oder abnorm enge oder unregelmäfsige Stellung und Bildung der Zähne, abnorme Verteilung der Behaarung (abnorme Wirbelbildung), Verbildungen des Gaumens (z. T. vom Schädelbau abhängig), Verwachsung einzelner Finger (Schwimmhautbildungen), überzählige Zehen- und Fingerbildungen, endlich namentlich abnorme Bildungen der Genitalien (Verwachsung des Glieds mit dem Hodensack, Mündung der Harnröhre auf der oberen oder unteren Fläche des Glieds, Zurückbleiben eines oder beider Hoden in der Bauchhöhle, abnorme Entwicklung der Schamlippen u. dergl. m.). Ich kenne nur sehr wenige debile Individuen, bei welchen sich kein einziges Degenerationszeichen gefunden hätte; meist finden sich mehrere.

Sehr oft wird das körperliche Krankheitsbild durch Komplikationen erheblich beeinflufst. So wird man, wenn der Debilität eine Herderkrankung in einer Hemisphäre des Grofshirns zu Grunde liegt, meist eine Lähmung der gegenüberliegenden Körperhälfte zu erwarten haben (sog. zerebrale Kinderlähmung). Mit Rücksicht auf solche Lähmungen ist festzuhalten, dafs mitunter bei schweren Lähmungen nur eine leichte Debilität und andrerseits ganz ohne Lähmungen eine schwere Debilität oder Imbezillität oder Idiotie vorkommt (s. oben). Ist die Lähmung rechtsseitig (also bei linksseitiger Herderkrankung des Gehirns), so ist meist auch die Entwicklung der Sprache besonders stark beeinträchtigt. Über anderweitige Sprachstörungen s. oben. Zuweilen ist eine solche halbseitige Lähmung von unwillkürlichen an Veitstanz erinnernden Bewegungen begleitet. Handelt es sich nicht um eine absolute Lähmung, sondern nur um eine erhebliche Schwäche (Parese) der einen Körperhälfte, so findet man in der befallenen Körperhälfte neben der Schwäche oft auch eine charakteristische Unsicherheit (Ataxie) oder ein Zittern (Intentionstremor) bei allen Bewegungen.

Eine der häufigsten Komplikationen sind ferner epileptische Krämpfe. Sie finden sich namentlich bei Herderkrankungen des Gehirns, also z. B. bei zerebraler Kinderlähmung, nicht selten aber auch ohne solche. Bald treten die Anfälle ganz ohne Veranlassung bald nur bei bestimmten Veranlassungen (Verdauungsstörungen, fieberhaften Krankheiten, namentlich Infektionskrankheiten, Zahnwechsel, psychischen Erregungen usw.) auf. Mitunter kehren sie in unregelmäfsigen Zwischenräumen ohne Veranlassung immer wieder, mitunter beobachtet man nur einen Anfall oder eine Anfallsreihe, welche durch diesen oder jenen Reiz z. B. reflektorisch ausgelöst wird. In letzterem Fall spricht man von Eklampsie. In 10 % meiner Fälle waren echte epileptische Anfälle sicher nachgewiesen. Leichtere eklamptische Anfälle werden oft übersehen.

Bei vielen debilen Kindern findet man zwar keine ausgeprägten allgemeinen Krampfanfälle mit Bewufstseinsverlust, wohl aber unwillkürliche Kontraktionen in einzelnen Muskeln, z. B. des Gesichts oder des Kopfes. Auch das unwillkürliche Zähneknirschen der debilen Kinder (z. T. nur nachts, z. T.

auch am Tage) gehört hierher. Das unwillkürliche Grimassieren (Schmatzbewegungen usw.) ist sogar als besondere Krankheit (Guinons Maladie des tics) beschrieben worden. Gelegentlich ist es mit einem zwangsweisen Nachsprechen gehörter Worte (Echolalie) und zwangsweisem Nachahmen gesehener Bewegungen (Echokinese) verbunden.

Endlich sind die Innervationsstörungen des Schliefsmuskels der Blase zu erwähnen. Fast bei allen debilen Kindern gelingt es erst unverhältnismäfsig spät eine vollständige Reinlichkeit zu erzielen. Gelegentliches Einnässen (namentlich, aber nicht ausschliefslich nachts) kommt noch jenseits des 12. Lebensjahres nicht selten vor. Man bezeichnet dies als »protrahierte Enuresis«.

II. Erkennung. Schwierig könnte einerseits die Abgrenzung gegen die Imbezillität und andrerseits gegen die sog. normale Beschränktheit scheinen, indes ist eine scharfe Abgrenzung nach diesen beiden Richtungen überhaupt nicht möglich. Zwischen der Imbezillität und der Debilität, zwischen der Debilität und der normalen Beschränktheit existieren stetige, fliefsende Übergänge. Es ist im Einzelfalle oft ganz willkürlich, ob man einen Kranken als einen leichten Imbezillen oder als einen schweren Debilen oder ein anderes Individuum als einen leichten Debilen oder als einen sehr beschränkten normalen Menschen bezeichnen will. Bei der Schätzung des Grades des angeborenen Schwachsinns lasse man sich nur von der Gröfse des Intelligenzdefekts leiten und nicht etwa durch Lähmungen, Sprachstörungen usw. in seinem Urteil beeinflussen. Speziell läuft der Sprachdefekt zwar oft, aber nicht stets — wie z. B. die Intelligenzprüfung bei Taubstummen lehrt — dem Intelligenzdefekt parallel (s. o.). Ob ein ethischer Defekt pathologisch, also Symptom einer Debilität, oder normal, z. B. Folgeerscheinung mangelhafter oder verkehrter Erziehung, schlechten Umgangs ist*), läfst sich teils durch eingehende Berücksichtigung der Vorgeschichte teils durch körperliche Untersuchung (Degenerationszeichen, Krampfanfälle) entscheiden; namentlich aber ist für den pathologischen ethischen Defekt charakteristisch, dafs alle Versuche ethische Vorstellungen und Gefühle zu wecken mifslingen (s. o.). Beweisend für die Krankhaftigkeit ist also nicht die Abwesenheit der ethischen Vorstellungen und Gefühle, sondern die Unfähigkeit zum Erwerb derselben.

III. Behandlung. Zunächst ist an die Spitze der Grundsatz zu stellen: bei jedem debilen oder mutmafslich debilen Kind ist unbedingt ein sachverständiger Arzt behufs eingehender ärztlicher Feststellung des körperlichen und geistigen Zustandes zuzuziehen. Wenn man erwägt, dafs die Ursachen und die spezielle Form (Sitz usw.) und etwaige Komplikationen sehr oft nur ärztlich richtig festgestellt werden können, und dafs die Behandlung in erster Linie von diesen Feststellungen abhängig ist, so wird man die Unterlassung einer ärztlichen Untersuchung geradezu als gewissenlos bezeichnen müssen. Aus dem ärztlichen Untersuchungsbefund ergibt sich auch, ob das Kind einer Idiotenanstalt zuzuweisen ist oder nicht. Im allgemeinen sind die heutigen staatlichen Idiotenanstalten für debile Kinder nicht geeignet, weil bis jetzt fast nirgends gesonderte Spezialabteilungen für leichte Fälle (also gerade Debilität) vorgesehen sind. Die Spezialanstalten für debile Kinder sind bis jetzt fast ausschliefslich Privatanstalten und daher nur den wohlhabenden Kreisen zugänglich. Staatliche Anstalten für debile Kinder oder Spezialabteilungen für debile Kinder an den staatlichen Idiotenanstalten sind ein dringendes Bedürfnis. Die oft beliebte Unterbringung bei einem Pfarrer oder Lehrer auf dem Land sollte nur versucht werden, wenn der bez. Pfarrer oder Lehrer mit der Behandlung solcher debiler Kinder wirklich vertraut ist. Auch die sog. Erziehungsanstalten sind nur geeignet, wenn erstens besondere Klassen und zweitens besonders geschulte Lehrer für debile Kinder vorgesehen sind. Ist der Intelligenzdefekt sehr gering, handelt es sich also um eine leichtere Debilität, und besteht keine Neigung zu Defekthandlungen, so ist die Belassung in der Familie oft recht gut möglich. Es mufs nur der Unterricht dem Intelligenzdefekt angepafst

*) Man spricht in diesem Fall von »ethischer Verkümmerung«.

werden. Durch die Einrichtung besonderer Klassen für minderbefähigte Kinder an städtischen Schulen (sog. Nebenklassen) oder besonderer Hilfsschulen ist in dankenswerter Weise diesem Bedürfnis Rechnung getragen worden. Es müſsten nur, um der Maſsregel zu voller Wirkung zu verhelfen, den Lehrern dieser Klassen Gelegenheit (Urlaub, Geldunterstützung) gegeben werden, durch Besuch von Idiotenanstalten, psychiatrischen Vorlesungen die für die richtige Auffassung und Behandlung ihrer Zöglinge unerläſslichen Vorkenntnisse zu erwerben. In wohlhabenden Familien kommt auch der häusliche Unterricht durch einen Hauslehrer statt des Schulunterrichts in Betracht. Die bisherigen Ergebnisse dieses häuslichen Unterrichts bei Debilität sind nach meiner Erfahrung allerdings ungünstig; es erklärt sich dies daraus, daſs bei der Auswahl des Hauslehrers eine spezielle Bekanntschaft mit der Behandlung debiler Kinder gar nicht verlangt wird; eine solche ist aber unerläſslich. Sobald die Nachfrage nach in dieser Richtung vorgebildeten Lehrern steigen wird, werden sich auch auf Seminar und Universität die künftigen Lehrer einer solchen Vorbildung öfter befleiſsigen.

Nachdem die Art der Behandlung und Erziehung festgestellt ist, ist ein Behandlungs- und Erziehungsplan aufzustellen. Der Arzt und der Lehrer arbeiten diesen Plan am besten gemeinsam in der Weise aus, daſs der Arzt zunächst die unumgänglich notwendigen Verordnungen bezüglich Diät, körperlicher Bewegung, Ruhe, Gesamtzahl der Unterrichtsstunden und Dauer der einzelnen Unterrichtsstunde und bezüglich besonderer Kurmaſsregeln gibt, und daſs der Lehrer hierauf an der Hand der Angaben des Arztes über die spezielle Form des Intelligenzdefektes den »Stundenplan« im einzelnen bestimmt. Die Prinzipien der Disziplin werden gleichfalls Fall für Fall vom Arzt und Lehrer gemeinsam besprochen, die Durchführung im einzelnen kommt dem Lehrer zu. Selbstverständlich wird sich im konkreten Fall mitunter das Verhältnis des Beitrags des Arztes zu dem Beitrag des Lehrers verschieben, wenn dieser oder jener speziell sich gröſsere Erfahrung in der Beurteilung und Beobachtung debiler Kinder erworben hat. Im allgemeinen dürfte die soeben angegebene Abgrenzung sich am besten bewähren.

Die Erörterung der im Einzelfall speziell sich ergebenden Kurmaſsregeln würde hier zu weit führen. Die Diät ist im allgemeinen so zu regulieren, daſs Kaffee, Tee, Alkohol, Gewürze und meist auch Bouillon völlig untersagt werden. Sehr vorteilhaft sind kühle Waschungen und kalte Bäder. Körperliche Bewegung ist, sofern der Kräfte- und Ernährungszustand es gestattet, in ausgiebigem Maſse vorzuschreiben. Spezielle Überwachung bedarf die sexuelle Entwicklung. Über die Zahl der Unterrichtsstunden läſst sich eine allgemeine Regel nicht geben. Die Dauer der einzelnen Stunde sollte im allgemeinen eine halbe Stunde nicht überschreiten. In vielen Fällen bewähren sich Viertelstunden.

Der Bekämpfung des Intelligenzdefekts sind stets durch die Hirnorganisation bestimmte Schranken gezogen. Günstigstenfalls gelingt es eben alle funktionsfähigen Ganglienzellen und Assoziationsfasern der Hirnrinde für Erinnerungsbilder und Assoziationen auszunutzen. Der Weg, welchen man hierzu einschlägt, ist im allgemeinen durch die Entwicklung des normalen Kindes vorgezeichnet. Unbedingt sollte bereits im 4. Lebensjahr die Bekämpfung des Defekts beginnen. Die Hauptetappen des Weges wären entspechend den Fortschritten der heutigen Psychologie und den klinischen Erfahrungen über die Behandlung der Debilität im allgemeinen folgende:

Zweckmäſsige Auswahl der Empfindungen, namentlich der gleichzeitigen Empfindungen. Nicht einmal die Farbe des Schulzimmers und der Kleider ist gleichgültig. Dem Kinde dürfen zunächst nur einfache, allenthalben in der Natur vertretene, leicht zu bezeichnende Empfindungen geboten werden. Auf die Zusammenstellung der gleichzeitigen Empfindungen kommt es an, weil auf einer solchen Gleichzeitigkeit alle assoziative Verknüpfung der zugehörigen Vorstellungen beruht. Siehe auch den Artikel Sinne, Übung usw.

Übungen im Wiedererkennen: Kennst du das? Kennst du das nicht?

Bewegungs-Übungen: Gehen, Stehen, Greifen, Laufen, Turnen und zwar nicht nach einem allgemeinen Plan, sondern

unter spezieller Berücksichtigung des motorischen Defekts im Einzelfalle.

Übungen im Bezeichnen mit Worten und Verstehen von Worten.

Artikulationsübungen (Wortreproduktionen).

Einfache Assoziationsübungen: Nennung einer Vorstellung (z. B. Blatt), Vorzeigen oder Nennung der nächstassoziierten (z. B. grün). Dabei sind unzutreffende oder zusammenhangslose Assoziationen durch Darbieten gleichzeitiger zusammengehöriger Empfindungspaare zu verdrängen.

Objektreproduktionen, namentlich Reproduktion von Farben und Formen: Malen, Zeichnen, Baukasten. Gerade schwachsinnigen Kindern sollte man besonders früh Pinsel und Bleistift in die Hand geben, natürlich nur unter Aufsicht.

Aufmerksamkeitsübungen: Für das debile Kind kenne ich keine bessere als diejenige des Zielens und Horchens. Beides verlangt eine sehr genaue Anpassung der Muskeln, namentlich der Akkommodationsmuskeln, an einen äufseren Reiz. Die Horchübungen werden so vorgenommen, dafs dem Kinde in gröfserer Entfernung mit Flüsterstimme sehr leise Worte zugerufen werden, welche es zu wiederholen und eventuell sofort mit weiteren Vorstellungen (s. oben: einfache Assoziationsübungen) zu verbinden hat. Eine vorzügliche Übung der Aufmerksamkeit ist auch das Suchen. Wie selten wird dasselbe bis jetzt psychotherapeutisch bei dem Schwachsinn verwandt! Handelt es sich bei dem Zielen und Horchen um ein Aufmerken auf Empfindungen, so handelt es sich bei dem Suchen um eine Konzentration auf eine Vorstellung, nämlich diejenige des gesuchten Gegenstandes. Wer weifs, wie bedeutsam und hinderlich gerade die Assoziationsstörungen des angeborenen Schwachsinns sind, wird gerade diesen Übungen in der Psychotherapie des Schwachsinns einen hervorragenden Platz einräumen.

Bildung konkreter Begriffe. Auch hier ist die allgemeine Methodik noch sehr von allerhand Vorurteilen abhängig. Es kommt darauf an, den konkreten Begriff aus seinen Komponenten unmittelbar durch gleichzeitiges Einwirken der Partialreize zu bilden. Man lasse die Rose besehen, befühlen, beriechen u. s. f. Man schlage kurzum dasselbe Verfahren ein, wie es schliefslich das vollsinnige Kind beim Botanisieren usw. instinktiv einschlägt. Durch öfteres Zeigen gleicher oder ähnlicher Rosen gibt man weiterhin dem konkreten Begriff langsam eine gröfsere Allgemeinheit.

Bildung der Beziehungsbegriffe. Zu diesen rechne ich in erster Linie die Vorstellung des gleich und ähnlich und ungleich, des gröfser und kleiner, des länger und kürzer. Es ist hier derselbe Weg einzuschlagen, welchen das gesunde Kind unbewufst einschlägt; es bedarf eben nur bei dem schwachsinnigen Kinde eines besonderen Unterrichts, während das gesunde Kind sich aus der Natur selbst mit Hilfe gelegentlicher Bemerkungen der Eltern unterrichtet. Man beginnt natürlich mit der gröbsten Ungleichheit zweier bestimmter Gegenstände. Ganz allmählich geht man zu einer gröfseren Zahl von Paaren von Gegenständen über, um dem Begriffe »gleich«, »gröfser«, »kleiner«, usw. die erforderliche Allgemeinheit zu geben. Später geht man zu feineren Differenzen (intensiven, extensiven, quantitativen, qualitativen) über und übt auf diesem Wege die assoziative Unterscheidungsfähigkeit. Daran schliefst sich eng die Bildung der Zahlvorstellungen, welche eine besondere Gruppe der Beziehungsvorstellungen bilden. Anfangs sind diese auf gleiche Objekte zu beschränken. Jedenfalls soll auch das schwachsinnige Kind kein Zahlwort hören und nachsprechen, bevor es bis zu der bezüglichen Zahl Objekte abzählen kann. Aufser dem Abzählen aller vorgelegten Objekte ist namentlich das Abzählen einer verlangten Zahl von Objekten aus einer gröfseren Zahl zu üben. In vielen Fällen wird ein Jahr und mehr vergehen, bis der Zahlenkreis bis auf 2 erweitert ist. Auch diese Übungen sind mit motorischen Reproduktionen zu verbinden: zeichne einen Strich, nun einen gröfseren u. s. f., oder zeichne zwei Striche, zeichne einen kleineren dritten Strich u. s. f. Bei vielen schwachsinnigen Kindern kann sich daran auch die Übung des Messens anschliefsen. Auf diese lege ich besonderes Gewicht, weil sie eine spätere handwerksmäfsige Beschäftigung vorbereitet.

Bildung allgemeinerer und zugleich zusammengesetzterer Vorstellungen. Diese soll erst sehr spät beginnen. Keinesfalls ist sie jedoch dem Zufall zu überlassen, sondern ebenfalls zu überwachen und in die Richtung zu leiten, welche speziell einer späteren Berufstätigkeit zu gute kommt.

Bildung gefühlsbetonter, zusammengesetzter, namentlich ethischer Vorstellungen. Es ist eine ziemlich allgemein vertretene Anschauung, daſs Strafen und Belohnungen bei Schwachsinnigen, speziell auch bei Debilen mit dem sog. moralischen Schwachsinn ganz erfolglos sind. Meine Erfahrungen sprechen ganz entschieden gegen die Allgemeingültigkeit dieses Satzes. Allerdings miſslingt oft die Bildung gefühlsbetonter ethischer Vorstellungen, aber es gelingt wenigstens durch Strafen und Belohnungen sehr oft, das Handeln der Schwachsinnigen im Sinne dieser Vorstellungen, d. h. so als ob sie gebildet wären und Einfluſs hätten, zu regulieren. Man muſs die Strafen und Belohnungen nur viel sorgfältiger auswählen, viel konsequenter und vor allem viel früher durchführen. Ich wähle z. B. die Vorstellung des Eigentums und die Vorstellung des Diebstahls. Bei vielen Schwachsinnigen ist es in der Tat unmöglich, die unserer Kultur entsprechenden Gefühlstöne, so namentlich den Respekt vor fremdem Eigentum zu wecken. In vielen solchen Fällen läſst sich trotzdem durch eine früh einsetzende pädagogische Psychotherapie das Handeln so beeinflussen, daſs Eigentumsvergehen nicht vorkommen. Es muſs eben von der frühesten Kinderzeit an erstens der Umfang des Mein bei dem Kinde bestimmt abgegrenzt werden, und zweitens jede Überschreitung dieser Grenze stets mit derselben empfindlichen Strafe belegt werden. Diese Assoziation von Eigentumsvergehen und Strafe muſs so fest werden, wie die Assoziation von Ungehorsam und Züchtigung bei dem Jagdhund. Ich plädiere dabei gar nicht für überharte Strafen, ich glaube, daſs viel mehr auf Konsequenz der Bestrafung ankommt. In sehr vielen Fällen hat sich mir z. B. eine mehrstündige Bettruhe (unter Überwachung!) als ausgezeichnete Strafe bei schwachsinnigen Kindern bewährt. Besonders wichtig ist es auch, daſs man durch genaue Überwachung unmoralischen Handlungen vorbeugt. Diese Vorbeugung prägt sich dem debilen Kind oft noch besser ein als die Strafe, deren Eindruck allzuoft durch die mit der Strafhandlung verknüpften Genüsse vollständig verwischt wird.

Reproduktion zusammenhängender Assoziationsreihen: Nacherzählen von Geschichten u. s. f.

Man könnte vielleicht fragen, wo in dieser ärztlichen Pädagogik des Schwachsinns das Lesen, Schreiben, Rechnen und Auswendiglernen geblieben ist. Man könnte ebenso gut fragen, wo Französisch, Englisch u. s. f. geblieben sind. Mit den oben aufgezählten Punkten ist die psychotherapeutische Erziehung nicht abgeschlossen. Sie sollte nur stets von ihnen ausgehen. In vielen Fällen wird man später selbstverständlich auch Rechnen, Lesen und Schreiben hinzufügen können und auch ohne Gefahr hinzufügen dürfen. Meist wird der Unterricht in diesen Fächern relativ zu früh begonnen. Auswendiglernen von unverstandenen Bibelsprüchen und Gedichten ist völlig zu verbieten. Diese mechanische Gedächtnisübung nimmt nur zentrale Elemente in Beschlag, welche besser verwandt werden können. Man könnte ebenso gut dem Kinde die gedruckte Gedichtsammlung oder Bibel in die Hosentasche einnähen. Der organische Zusammenhang mit dem Denken des Kindes würde so kaum lockerer sein als in dem Fall des mechanischen Auswendiglernens.

Es versteht sich übrigens von selbst, daſs im vorigen nur der allgemeine Gang der intellektuellen Erziehung des debilen Kindes angegeben worden ist. Kaum zwei Fälle der Debilität sind einander völlig gleich. Daher muſs auch die Behandlung durchaus individualisierend sein. Bei diesem debilen Kind wird man auf dieser, bei jenem auf einer anderen Stufe länger stehen bleiben. Ein vollständiges Überspringen einer der aufgeführten Stufen ist unzulässig und würde sich weiterhin stets rächen.

Literatur: Sollier, Psychologie de l'idiot et de l'imbécile. Paris 1891 (auch in deutscher Übersetzung). — W. Ireland, The mental affections of children, idiocy, imbecility and insanity. London 1898. — Weiſs, Der Schwachsinn, eine klinische Studie. Wien. Med. Wochenschr. 1883, Nr. 40 u. 41. — Piper, Zur

Ätiologie der Idiotie. Berlin 1893. — Koenig, Die Ätiologie der einfachen Idiotie u. s. f. Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie. Bd. 61. — Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie, par Bourneville 1880—1897 (18 Bände). — Bibliothèque d'éducation spéciale (6 Bände). Paris. — Th. Ziehen, Psychiatrie. Leipzig 1907. 3. Aufl. — Th. Ziehen, Geisteskrankheiten des Kindesalters. Heft 1. Berlin 1902. — Pfleger u. Pilcz, Beiträge zur Lehre von der Mikrocephalie. Arbeiten aus dem Obersteinerschen Institut. Heft 5. Wien 1897. — Kollmann, Allgem. Zeitschr. f. Psychiatrie. Bd. 40, 1884. — Kerlin, Enumeration, classification and causation of idiocy. Philadelphia 1880. — Looft, Klinske og aetiologiske studier over psykisk udviklingsmanger hos born. Bergen 1897. — J. Voisin, L'idiotie. Paris 1893. — Shuttleworth, Mentally deficient children; their treatment and training. London 1895. — Thomson, On the diagnosis and prognosis of certain forms of imbecility. Scott. Med. and Surg. Jorn. 1898. March. — Wilmarth, Report on the examination of 100 brains of feebleminded children. Alienist and Neurologist 1890 Okt. — Carlsen, Statistiske Undersogelser angaaende aandssvage i Danmark. Kopenhagen 1891. — Hammarberg, Studien über Klinik und Pathologie der Idiotie. Upsala 1895. — Heller, Grundriſs der Heilpädagogik. Leipzig 1904. — Demoor, Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. Altenburg 1901 (übers. von Ufer). — Bösbauer-Miklas-Schinn, Handbuch der Schwachsinnigen-Fürsorge. Leipzig-Wien 1905. — Gerhardt, Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Hamburg 1904. — Weygandt, Über Idiotie. Halle a. S. 1906. — Vogt, Studien über das Hirngewicht der Idioten. Monatsschrift f. Psychol. u. Neurol. Bd. 20, S. 424. — Schlesinger, Ästhesiometrische Untersuchungen und Ermüdungsmessungen an schwachbegabten Schulkindern. Arch. f. Kinderheilk. Bd. 41. — Auch manche Aufsätze der Ztschr. »Die Kinderfehler« (1896—1898) und der Ztschr. f. das Idiotenwesen (1881 bis 1884) und ihrer Nachfolgerin der Ztschr. f. d. Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer (1885—1907), sowie in den Jahresberichten in- und ausländischer Idiotenanstalten verdienen Beachtung. Als spezielle Hilfsmittel für den Unterricht erwähne ich — trotz mancher Bedenken im einzelnen — Magnus, Farbentafel zur Erziehung des Farbensinns. Breslau 1879. — Barthold, Fibel oder erstes Lesebuch für schwachbefähigte Kinder; namentlich aber die ausgezeichneten Arbeiten von Bourneville (s. o.) und seinen Schülern, endlich die Proceedings of the Association of medical officers of American institutions for idiotic and feebleminded persons (Vorträge von Monroe u. a.).

Einen Überblick über die Entwicklung der Idiotenanstalten findet man in Ziehen, Behandlung der einzelnen Formen des Irreseins. Jena, G. Fischer 1896, S. 122 ff.; daselbst auch weitere Literaturangaben. Vergl. d. Art. Idiotie.

Berlin. Th. Ziehen.

Schwärmerisch

Wer denkt nicht an den Bienenschwarm, wenn er dieses Wort liest? An die summende, surrende, schwirrende Menge von Bienen, die ungeordnet, in wildem Getümmel hin- und hergaukelt? Wer erinnert sich nicht auch des Volkswortes: »Der oder die hat den Schwarm« d. h. der oder die will nichts von Zügelung und Mäſsigung wissen und ist vernünftigen Erwägungen unzugänglich? — In der Tat birgt Schwärmerei alle diese Bestandteile in sich! Ist sie doch eine seltsame Mischung von Verstand und Unsinn, Kraft und Schwäche, Überspanntheit und Unvernunft! Sie sieht mit dem Gemüte, nicht mit den Augen, sie denkt mit dem Herzen, nicht mit dem Kopfe, sie will, was ihr die Raserei der Laune gebietet, und nicht, was die Klarheit des Denkens empfiehlt, sie baut sich eine Welt aus Einbildungen und vernachlässigt die Welt des körperlich und geistig Wirklichen. »Die schwangere Phantasie gebiert Gebilde von unbekannten Dingen aus« (Shakespeare, Sommernachtstraum 5, 1); daher die innige Seelengemeinschaft zwischen dem Schwärmer und dem Phantasten und Geisterseher. Wieland nennt sie (Ges. Werke, 35. Bd., S. 135) in seiner Abhandlung über »Enthusiasmus und Schwärmerei« ein Seelenfieber, das für Chimären glüht, und unterscheidet sie scharf von der Begeisterung, dem »wahren Leben«, das Ideen und Idealen zustrebt. L. H. Jakob (Grundriſs der Erfahrungs-Seelenlehre § 764 bis § 778) bezeichnet sie als einen Zustand, in welchem der Mensch seine bloſsen Einbildungen für reelle Erkenntnisse hält und sie als Prinzipien gebraucht, vorkommende Erscheinungen daraus zu erklären, und unterscheidet eine theoretische und eine praktische oder moralische Schwärmerei. Zur theoretischen zählt er besonders die theologische, »den Wahn, die Natur Gottes zu erkennen«, zur praktischen oder moralischen »die Überschreitung der Grenzen der Vernunft dergestalt, daſs man die sittliche Triebfeder in übersinnliche Einwirkungen setzt.« Nahlowsky, der namentlich in der Liebe eine Schöpferin schwärmerischer Gedanken sieht, rechnet die schwärmerische Ekstase

unter die Affekte der Plusseite (Das Gefühlsleben S. 259). Selten gibt es ausgeprägte Schwärmerei ohne Sinnestäuschungen, halluzinatorische Verwirrtheit und Wahngedanken aller Art. Die Geschichte der verliebten, gelehrten, künstlerischen, politischen und religiösen Schwärmerei beweist dies schlagend. Mit dem Hange zur Sinnlichkeit, mit Verstandesschwäche und Empfindelei, mit Trägheit und Mangel an Selbstzucht steht Schwärmerei in innigem ursächlichem Zusammenhange. Daraus mag es sich auch erklären, dafs man bei Schwärmern zumeist die Strenge sittlicher Grundsätze vergebens sucht, gegen deren Forderungen sie geflissentlich die Augen verschliefsen (vergl. Mystiker von μύω = die Augen verschliefsen, nämlich gegen die Sinnenwelt). Von den Temperamenten fallen das melancholische und sanguinische leicht schwärmerischen Anwandlungen anheim; hinsichtlich des Geschlechts und Alters geben sich ihnen mehr Frauen und Mädchen als Männer und Knaben hin. Die von der Einbildungskraft vorzugsweise bestimmte Kindheit und Jugend ist der Schwärmerei aufserordentlich leicht zugänglich; auf sie wirken schwärmerische Vorbilder geradezu ansteckend, besonders wenn sich ihr Nervensystem nicht in Ordnung befindet. Da Schwärmerei auf einem Überwuchern der Einbildungskraft und auf Verminderung des vernunftgemäfsen, gegenständlichen Denkens beruht, mufs als Hauptaufgabe der Erziehung hingestellt werden: 1. Zügele die Phantasie, indem du ihr die Welt der Sinne erschliefst, ohne ihr den edlen Schwung der Begeisterung zu rauben! 2. Pflege den darniederliegenden Trieb zur sinnlichen Anschauung, schärfe die Sinne für das Wirkliche, entwickele die Befähigung klar, sachgemäfs und wohlgeordnet zu denken, belehre den für Schwärmerei empfänglichen Geist über die Grenzen des menschlichen Erkennens und die Notwendigkeit der Selbstbeschränkung und begründe in ihm den Willen zur Wahrheit und Wahrhaftigkeit, der die Neigung zur Phantasterei schon in ihren ersten Anfängen unterdrückt.

Leipzig. Gustav Siegert.

Schwarz, Friedrich Heinrich Christian

1. Biographisches. 2. Persönlichkeit. 3. Schriften. 4. Pädagogische Anschauungen.

1. Biographisches. Friedrich Heinrich Christian Schwarz wurde am 30. Mai 1766 in Giefsen als der Sohn des Pfarrers und Professors der Theologie Schwarz geboren. Wegen seiner polemischen Stellung zu dem in Giefsen auftretenden bekannten religiösen Aufklärer Bahrdt wurde der Vater als Pfarrer und Inspektor nach Alsfeld versetzt. Hier erhielt Friedrich im Elternhause und in der lateinischen Schule des Ortes die erste Erziehung wie den ersten zusammenhängenden Unterricht. Die mit den neuen Erziehungsschriften eines Locke und Rousseau vertraute Mutter trug zu einer allseitigen Ausbildung ihres Sohnes wesentlich bei. Als achtzehnjähriger Jüngling bezog er die Universität Giefsen, um Theologie zu studieren, aber sich auch mit Philosophie und den exakten Wissenschaften, besonders der Mathematik, eingehender bekannt zu machen. Nach rühmlich bestandener theologischer Prüfung erhielt Friedrich zunächst einen Wirkungskreis als Hilfsprediger beim Vater. Nach dessen 1787 erfolgtem Tode hätte Friedrich nach Wunsch der Gemeinde sein Nachfolger im Amte werden können, wenn nicht sein jugendliches Alter hindernd dazwischen getreten wäre. Doch begann bereits 1790 die selbständige Führung geistlicher Ämter und zwar in Dexbach bei Marburg. Daran reihen sich die Stellungen bis 1796 — in Echzell (in der Wetterau), seit 1798 in Münster bei Butzbach und seit 1804 in Heidelberg. Die Berufung nach Heidelberg als Professor der Theologie erfolgte auf Grund vielfacher literarisch-wissenschaftlicher Arbeiten, die Schwarz während seiner pfarramtlichen Tätigkeit veröffentlicht hatte. Der 1802 zum Kurfürsten erhobene Markgraf Karl Friedrich von Baden, an den mit den rechtsrheinischen churpfälzischen Landen Heidelberg gekommen war, zeigte lebhaftes Interesse für Neubelebung der etwas herabgekommenen Universität. Besonders lagen ihm auch kirchlich-theologische Fragen am Herzen; er wünschte die Heranziehung auch »nicht reformierter« Lehrer an die Hochschule. Schwarz kam als erster

lutherischer Dozent an die bisher »rein reformierte« Universität und bot zur Anbahnung der Union der beiden Glaubensgemeinschaften, wie durch sein mildes persönlich-praktisches Auftreten, so durch seine Dogmatik die Hand.

Es war für die innere Entwicklung und wissenschaftliche Bedeutung von Schwarz besonders der Umstand wichtig, dafs er bereits als Landprediger immer in der Nähe der Universitäten Giefsen und Marburg hatte leben und Verbindungen mit hervorragenden Gelehrten derselben anknüpfen wie unterhalten können. Und nicht blofs mit eigentlichen Fachgenossen, nein auch mit Juristen, Philologen, Philosophen und Ärzten trat er in dauernde engere Beziehungen, ein Umstand, der nicht allein auf treffliche persönliche Eigenschaften, sondern namentlich auch auf einen freien wissenschaftlichen Standpunkt, sowie auf vielseitige geistige Interessen schliefsen läfst. Die von Schwarz im Jahre 1790 mit der ältesten Tochter des bekannten Jung Stilling geschlossene Ehe war eine nach allen Seiten reich gesegnete. Mit seltener Gewissenhaftigkeit widmete sich Schwarz der Erziehung seiner und fremder Kinder.

Schwarz entfaltete eine ungemein vielseitige Tätigkeit als gelehrter Forscher namentlich im Gebiet der Dogmatik und Pädagogik, deren Geschichte wie systematische Darstellung er bekanntlich als Einer der Ersten eingehend bearbeitete; als Prediger und Professor der Theologie; als Mitleiter eines pädagogisch-philosophischen sowie eines katechetischen Seminars; als Herausgeber von und Mitarbeiter an theologischen wie pädagogischen Zeitschriften (s. z. B. Herausgabe der theologischen Annalen, der Freimütigen Jahrbücher für Verbesserung des Volksschulwesens, der »Kirche«, Mitarbeiter der »Heidelberger Jahrbücher für Literatur«); als Kritiker (s. u. a. die bedeutsame Anzeige von Schleiermachers Dogmatik); als Mitglied von Synoden, die das Werk kirchlicher Union in Baden herbeiführen sollten (Sinsheim, Karlsruhe); als Inspektor von Schulanstalten und Kirchen, sowie als Vorsteher der in Dexbach begründeten und bis in die Heidelberger Zeit fortgeführten Privaterziehungsanstalt. Man könnte versucht sein, Schwarz mit dieser seiner vielseitigen, teils offiziellen teils frei gewählten Tätigkeit einem Melanchthon an die Seite zu stellen, dem er ja übrigens, wie wir sehen werden, auch mit manchen persönlichen Eigenschaften ähnlich war. Aus so reicher, von Segen begleiteter Wirksamkeit, sowie aus dem Genusse der höchsten geistlichen und akademischen Würden wurde Schwarz infolge einer schweren Erkältung im Jahre 1857 durch den Tod abberufen.

2. Persönlichkeit. Es ist ein wohltuendes Bild, das uns aus dem Leben, Streben und Wirken von Schwarz entgegentritt. Der auf Höheres, weil auf Menschenbildung gerichtete Sinn, offenbart sich bereits in dem Lehrtriebe des vierzehnjährigen Knaben. In der Vorrede zum I. Band seiner Erziehungslehre (2. Aufl.) schreibt Schwarz S. III: »Der Verfasser dieser Erziehungslehre hatte als etwa vierzehnjähriger Knabe aus freiem Triebe angefangen, zu unterrichten, nahm diese Tätigkeit mit jedem Tage mehr in seine Natur auf, setzte sie auf der Schule und Universität fort, auf dieser zugleich durch repetitorische Kollegien, und in seinem Kandidatenstande, seit 1786, errichtete er eine kleine Erziehungsanstalt, die er auch 16 Jahre lang als Pfarrer auf dem Lande ... unterhielt und dann als akademischer Lehrer zu Heidelberg ... erweitern konnte, mit welcher er die Erziehung seiner eigenen Kinder nacheinander verband und die er erst gegen das Jahr 1822 gänzlich aufgab.« Wir dürfen aus diesem Selbstbekenntnis den Schlufs ziehen, dafs sich in Schwarz eine echt pädagogische Natur regte, die sich im Dienste der Menschenbildung nicht genug tun konnte. Wer andere bilden will, mufs sich vor allem erst selbst tüchtig zu solchem Werke machen. Daran liefs es weder der Schüler und Student, noch der herangereifte Mann fehlen. Was zur Bereicherung seines Wissens, zur Vertiefung seines Geistes, zur Veredelung seines Charakters, zur Ausreifung seiner Lebensanschauungen und gesamten Persönlichkeit beitragen konnte, das ergriff Schwarz Zeit seines Lebens, wie als Jüngling so als Mann in reifstem Alter. Immer noch hinzulernen, von Irrtümern sich immer mehr befreien, seinen geistigen Blick immer noch schärfen und erweitern, sein Gemüt immer mehr läutern: das ist ein Grundzug des Mannes. Daher die von

ihm errungene fortschreitende Lossagung von jedem engherzigen theologisch-religiösen Standpunkte, daher der milde, etwaige Anfechtungen geduldig tragende, abweichende Meinungen objektiv beurteilende, versöhnliche Sinn und Geist, daher das entschiedene Talent zur Freundschaft und das beseligende Gefühl, von vielen geliebt oder doch geachtet zu werden. Seinen wissenschaftlichen Trieb kennzeichnet das ruhelose fleifsige Forschen namentlich im Gebiete nicht nur der heimischen, nein auch der antiken und modernen fremden Literaturen. In seinem Hauptwerke, der dreibändigen Erziehungslehre, ist eine Fülle wertvoller Citate aus den namentlich ins pädagogische Gebiet einschlagenden Schriften aller Zeiten und Völker niedergelegt. Das historische Studium ist ihm, wie wohl jedem wahren Gelehrten, die unentbehrliche Voraussetzung jeder wirklichen Förderung irgend einer wissenschaftlichen Disziplin. Aber nicht nur in vergilbten Urkunden sucht Schwarz wertvolle Bereicherung zu finden, nein auch die reale, physische wie psychische Natur des Menschen mit ihren Entwicklungsphasen ist Gegenstand seiner Studien. Kaum ein Zweig gelehrter Forschung bleibt ihm fern. Und doch ist er keineswegs ein nur der Theorie zugewandter Stubengelehrter; sehen wir ja, eine wie reiche und vielseitige praktische Wirksamkeit er entfaltete und mit welcher Treue und Hingabe er offiziellen und frei gewählten beruflichen Aufgaben er sich widmete. Wie er die Praxis durch die Theorie zu befruchten und zu vervollkommnen beflissen war, so diente ihm auch eine unablässige mannigfache praktische Betätigung zur sicheren Begründung der Theorie. Hinsichtlich seines Bildungstriebes, der sich nicht minder auf die eigene als die Ausbildung anderer richtete, möchten wir ihn mit den Besten unseres Volkes, besonders aber mit allen denjenigen in eine Linie stellen, denen die geistig-sittliche Vervollkommnung der Menschheit wie der eigenen Nation das Hauptziel ihres Lebens und Wirkens war. Und Schwarz war ein Optimist in dem Sinne, dafs er an einen stetigen, sicheren, wenn auch periodisch gefährdeten Fortschritt in der menschlichen Kulturentwicklung glaubte.

Und wohin wollte Schwarz die heranwachsende wie mündige Generation geführt wissen? etwa zu einer bigott orthodoxen oder pietistisch-asketischen oder in real-materiellen Bestrebungen und Interessen ihr Heil suchenden Anschauung? Das ihm vorschwebende Bildungsziel war das eines Herder: die freie schöne Humanität. Eine lautere, reine, milde, für alles Schöne empfängliche Seele verband sich in Schwarz mit einem zwar offenbarungsgläubigen aber tief innerlichen Christensinn, wie wir ähnliches bei einem Schleiermacher und Rothe wiederfinden. Nicht ohne einen mystischen Zug erscheint uns Schwarz, sofern er die Erziehung des Menschen im letzten Grunde auf dessen göttliches Urbild und somit auf Gottähnlichkeit gerichtet sehen will. Eine so im besten Sinne liebenswürdige, durch gediegenes Wissen wie selbständiges philosophisches Denken und vielseitiges geistiges Interesse, nicht minder durch erfolgreiches praktisches Schaffen sich charakterisierende Persönlichkeit wurde nicht nur der ehrenden Anerkennung seitens verschiedener deutscher Regierungen, nein auch der Hochachtung und dauernden Freundschaft der namhaftesten Zeitgenossen, insbesondere innerhalb der Gelehrtenkreise von Marburg, Giefsen und Heidelberg gewürdigt. Ähnlich einem Palmer lehnte er mehrere ehrenvolle Berufungen nach aufsen (Greifswalde, Bonn, Berlin) ab, zum Zeichen des erfolgreichen frohen Wirkens am Orte der liebgewordenen zweiten Heimat.

Der freie, jeder einseitigen Parteirichtung abgeneigte Geist des Mannes offenbart sich u. a. darin, dafs seine Studien den Werken der Autoren verschiedenster Richtung gewidmet waren, dafs er den Schriften älterer und neuerer Mystiker nicht minder nahe trat, als denen streng exakter Denker unter seinen Zeitgenossen; er sammelt mit Bienenfleifs allenthalben Wertvolles, ihm Sympathisches und steht nicht an auch das wenige Gute inmitten des vorwiegend anfechtbaren herauszustellen (wie u. a. an den Erziehungsanstalten der Jesuiten, seine Geschichte der Erziehung, Bd. I der 2. Aufl.).

3. **Schriften.** (Dieselben sind theologischen, jedoch vorwiegend pädagogischen Inhalts. Wir führen sie auf teils nach der Biographie seines Enkels, des Herrn Stadtpfarrers Schwarz-Heidelberg [s. neunte

Lieferung der von Fr. v. Weech herausgegebenen »badischen Biographien« S. 289 ff.], teils nach Herzogs »Theologische Real-Encyklopädie« und Schmids »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens«.) Grundrifs einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände«, 1792. »Die moralischen Wissenschaften«, 1793. »Religiosität, wie sie sein soll und wodurch sie befördert wird«, 1793; 1828 in 2. Auflage als: »Katechetik oder Lehre von der Bildung und dem Unterricht der Jugend für das Christentum.« »Briefe, das Erziehungs- und Predigergeschäft betreffend«, 1796. »Der christliche Religionslehrer und seine moralische Bestimmung«, 2 Bände 1798 bis 1800. »Erziehungslehre«, 4 Bände 1802—1813; 2. Auflage 1829 in 3 Bänden. »Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre« 1805, umgearbeitet 1817 und 1835. »Erster Unterricht in der Gottseligkeit oder Elementarunterricht des Christentums für Kinder aller Konfessionen« 1803. »Gebrauch der pestalozzischen Lehrbücher beim häuslichen Unterricht« 1804. »Sciagraphia dogmatices christianae in usum praelectionum« 1808, später deutsch: »Grundrifs der christlichen protestantischen Dogmatik«. »Das Christentum in seiner Wahrheit und Göttlichkeit betrachtet, oder die Lehre des Evangeliums aus Urkunden dargestellt«; »Handbuch der evangelischen christlichen Ethik für Theologen und gebildete Christen« 1821, umgearbeitet 1830 als: »Die Sittenlehre des evangelischen Christentums als Wissenschaft« (2. Teil »Das christliche Hausbuch«), nochmals verändert 1836 als »Evangelische Ethik«, 2 Bände. »Die Schule« 1832. »Darstellung aus dem Gebiete der Pädagogik«, 2 Bände. 1833 und 1834. »Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten« 1836. Umarbeitung der 1792 erschienenen Schrift »Das Leben in seiner Blüte« 1837. Herausgabe der theologischen Annalen 1824, der »Freimütigen Jahrbücher zur Verbesserung des Volksschulwesens«, der Zeitschrift »Die Kirche« 1816/17.

4. Pädagogische Anschauungen. Zwei Hauptfaktoren kommen bei aller Erziehung in Betracht: die Herstellung oder Herausbildung des göttlichen Urbildes im Menschen, die Verwirklichung des Menschenideals und die Befolgung der von der menschlichen Natur vorgezeichneten Bildungsgesetze. Mit dem ersteren stellt sich Schwarz den christlichen Pädagogen zur Seite, sofern dieselben den Gipfel aller Erziehung in der Gottähnlichkeit des Zöglings erblicken, mit dem zweiten nähert er sich dem Verkünder des Naturevangeliums, J. J. Rousseau. Schwarz lehnt sich hinsichtlich seiner Erziehungsideale zugleich an die Vertreter des Humanitätsprinzips, wie Herder und Schleiermacher, sofern dieselben eine Vermählung der antik-klassischen mit der christlichen Bildung befürworteten. Weil von der unvergleichlichen Hoheit und Universalität der christlichen Religion durchdrungen, mag Schwarz weder von einer Pädagogik starrer Orthodoxie, noch von der pietistischen Aushungerung des rein Menschlichen wissen. Nicht auf eine Geringschätzung und Herabsetzung des natürlichen Menschen gegenüber dem Bürger des Gottesreiches, nicht auf völlige Unterordnung des leiblich-natürlichen unter den geistigen Menschen kann es in der Erziehung abgesehen sein, vielmehr mufs auf eine gleichmäfsige Pflege und Entfaltung aller im Menschen vorhandenen Anlagen und latenten Kräfte hingearbeitet werden. Das Menschheitsideal trägt nach Schwarz den Stempel der verschönten und durchgeistigten Körperlichkeit, daher wir bei Schwarz das Prinzip harmonischer Bildung ausgeprägt finden. Gegenüber jeder Einseitigkeit der Erziehungsziele, wie wir solche, sei es in den Klosterschulen des Mittelalters oder in den Erziehungsanstalten eines ausgearteten Pietismus oder bei den Vertretern überwiegender Wissens- und Verstandeskultur, wie praktisch-realer Lebensinteressen finden, fordert Schwarz die sich auf jede natürliche Beanlagung, auf alle Seelen- und Geisteskräfte erstreckende erziehliche Pflege.

So erklärt es sich, dafs Schwarz in seinem pädagogischen Hauptwerk der Sache der körperlichen Entwicklung durch die ganze Kindheits- und Jugendperiode hindurch nachgeht und ihrer theoretischen Behandlung einen ungewöhnlich grofsen Raum widmet. Das Werden und die Entwicklungsgesetze des physischen wie geistigen Menschen werden bis ins Kleinste hinein beschrieben und die diesen entsprechenden Bildungsmittel an die Hand gegeben. Es

entspricht dem Zeitalter der Aufklärung und der mit dieser hervortretenden Reform auch auf pädagogischem Gebiete, wenn Schwarz nicht nur das Humanitätsprinzip zum Ausgangspunkt der Erziehung nimmt, sondern nun auch mit Rousseau die Naturgemäfsheit derselben, mit Pestalozzi das Ausgehen alles Unterrichts von der Anschauung und somit der Sinnenübung, mit den Philanthropen die freundliche Art des Erziehers im Umgang mit den Zöglingen, mit Herbart den Grundsatz des erziehenden Unterrichts eindringlich verkündet. Und es würde nicht schwer fallen, in den pädagogischen Anschauungen von Schwarz die Grundgedanken eines Fröbel, hinsichtlich der frühesten Führung der Kinderwelt und der »erziehlichen« Pflichten der Mutter, oder die Dörpfeldschen Forderungen rücksichtlich der Vielseitigkeit der Lehrziele und Lehrstoffe oder das Ausgehen aller erziehlich-unterrichtlichen Erwägungen der neueren und neuesten Pädagogen von anthropologischen, physischen wie psychischen Erfahrungen wieder zu finden. Schwarz verdankte seine philosophische und insbesondere anthropologische Durchbildung sowohl dem persönlichen Verkehr mit Fachmännern, als dem eindringenden Studium der einschlägigen Literatur. Naturgemäfs sollen nicht nur die Sinne und Gliedmafsen und alle schlummernden körperlichen Geschicklichkeiten wie Triebe und Kräfte, sondern auch alle seelischen Anlagen zu entsprechender Betätigung gebildet werden. Was Schwarz über die Bedingungen des physischen wie psychischen Gedeihens sowie über den natürlichen Entwicklungsgang vom Säuglingsalter bis in die spätere Kindheit ausführlich erörtert, was er über die Erscheinungen im Intellekt wie Gemütsleben der verschiedenen Altersstufen darlegt, zeugt von den eingehendsten physiologischen wie psychologischen Beobachtungen und Erfahrungen.

Und nicht nur die Forderung der Begründung aller pädagogischen Tätigkeit auf Somatologie wie Psychologie charakterisiert seine pädagogische Theorie, sondern auch der ins einzelne hinein versuchte und meist glücklich erbrachte Nachweis der Art der Anwendung anthropologischer Lehren auf die erziehliche unterrichtliche Praxis. Dies zeigt sich u. a. in der Darlegung des Lehrplans für Schulen. Nicht summarisch werden die zu wählenden Lehrstoffe aufgeführt, vielmehr wird untersucht, was nun aus jeder Disziplin für die verschiedenen Unterrichtstufen auszuheben und in welcher Weise es den verschiedenen Altersstufen nahe zu bringen sei. Wiederholt warnt Schwarz z. B. vor dem häufig erscheinenden Irrtum des Lehrers, das ihn selbst besonders Interessierende und für ihn Fafsbare nun auch als dem Kinde Angemessene zu betrachten. Mit Comenius, Salzmann u. a. stellt Schwarz den Satz auf, dafs der Lehrer etwaige Mifserfolge seines Wirkens sich selber, seiner mangelhaften Kenntnis der Kindesnatur und der hieraus entspringenden verkehrten Lehrweise zuzuschreiben habe. Obschon Gegner einer den Zögling verweichlichenden Philanthropie teilt Schwarz doch mit den Philanthropen die Forderung eines die Lernlust erregenden Unterrichts, sowie einer Erziehung, die dem Kinde die Unterordnung des Gehorsams erleichtern hilft.

Sein psychologisches Denken richtet sich bei Behandlung der Unterrichts- und Erziehungsfragen besonders auch auf die Geschlechtsunterschiede. Was für beide Geschlechter in Erziehung und Unterricht gemeinsam gelten darf und was wiederum getrennt gehalten, verschieden gehandhabt sein will, veranlafst Schwarz zu wiederholten eingehenden Darlegungen. Wie er selbst in der 2. Auflage der Erziehungslehre bekennt, hat er sich mehr und mehr von der grundsätzlichen Ausschliefsung der Mädchen von den schwierigeren Lehrstoffen wie Mathematik und den alten Sprachen entfernt, demnach deren Fähigkeit zu Studien eingeräumt, die heute allerwärts auf das lebhafteste befürwortet werden. Indessen liegt für Schwarz der Schwerpunkt aller weiblichen Erziehung in der ausgiebigen Vorbereitung auf den natürlichen Beruf der Frauen in Haus und Familie; Wirtschafts- oder Haushaltungslehre, Technologie, Handfertigkeiten. Darüber hinaus will Schwarz eine tiefe religiöse Bildung in der Mädchenschule besonders gewahrt sehen.

Mit Herbart stimmt Schwarz, abgesehen von der Begründung der Pädagogik auf Ethik und Psychologie, namentlich in der Fundamentallehre vom erziehenden Unter-

richt überein. Erziehung und Unterricht sind ihm korrelate Begriffe und keinesfalls voneinander zu trennende Aufgaben. Weder läfst sich Erziehung ohne Zuhilfenahme des Unterrichts durchführen, noch der rechte Unterricht ohne erziehliche Ziele und Erfolge denken. Schon der Umstand, dafs wahrhaft sittliches Handeln doch auch bewufstes sittliches Urteil also ein Wissen voraussetzt, beweist für die notwendige Unterstützung der Erziehung durch Unterricht, und wie sollte ein nach psychologischen Gesetzen vorgehender, nach Schwarz belebender Unterricht, der geistige Kraft entbindet, geistige Selbsttätigkeit und Selbständigkeit schafft, ohne erziehlichen Einflufs bleiben! Schon die Erzeugung höherer edler Interessen im Zögling durch den gründlichen, auch auf das Gemüt wirkenden Unterricht entzieht niederen, rein sinnlichen Neigungen den Nährboden und wirkt somit erziehlich. Und wenn Schwarz, wie wir sahen, die Humanität, den nach Gottes Bilde erzogenen Menschen zum Ziel der Erziehung setzt, den blofs Wissenden oder Verstandesscharfen, überhaupt den nur einseitig gebildeten als einen Unfertigen bezeichnet, wie hätte er dem Unterricht keine erziehliche Kraft beilegen sollen?

Mit Pestalozzi legt Schwarz besonderes Gewicht auf das Ausgehen beim Unterrichten und allem Belehren von der Anschauung. Daher fordert er eine ins einzelne hinein befolgte Übung der Sinne als der in erster Linie zu pflegenden Anschauungsmittel. Die ästhetische mufs gleich der intellektuellen Erziehung durch eine entsprechende Pflege der Sinnestätigkeit unterstützt werden. Aber auch die religiös-sittliche hat von der Anschauung auszugehen. Daher mufs sie in erster Linie durch die Eltern begründet werden. Indem Schwarz dem Hause, der Familie einen wesentlichen Anteil an der Erziehung zuweist, ist er auf die Schärfung des pädagogischen Gewissens aller Mündigen bedacht.

Schwarz' Aussprüche über die Eigenschaften und Aufgaben des Lehrers zeugen, gleich dem bisher Gesagten, von der Trefflichkeit seiner pädagogischen Ideale. Mit etwaiger blofser Beherrschung des Lehrstoffes ist es beim Lehrer nimmer getan; er mufs für seinen Beruf eben so begeistert wie darin in jeder Hinsicht tüchtig sein. Vornehmlich mufs er durch seine Persönlichkeit den erziehlichen Aufgaben gerecht werden. Den seinerzeit und bis in unsere Zeit fortdauernd herrschenden Mangel an pädagogisch vorgebildeten Männern, namentlich unter den Lehrern der Gelehrtenschulen, beklagt Schwarz auf das lebhafteste. Er ist nach dieser Seite ein Vorläufer der Rufe nach Reformen hinsichtlich allgemeiner pädagogischer Bildung. Namentlich fordert er die Wahl nicht ausschliefslich gelehrter sondern namentlich auch im pädagogischen Gebiet völlig heimischer Rektoren der höheren Schulen. Solcher Anschauung suchte er ja nun auch praktisch durch Mitbegründung eines philologisch-pädagogischen und durch Leitung des katechetischen Seminars sowie durch Veranstaltung privater pädagogischer Übungen mit künftigen Lehren gerecht zu werden. Und wie durch seine zahlreichen pädagogischen Schriften war Schwarz durch Herausgabe der »Freimütigen Jahrbücher« (s. o.) unablässig darauf bedacht, auch die gesamte Lehrerbildung verbessern zu helfen.

Fr. Schwarz war aber auch auf dem Gebiete der pädagogischen Geschichtsforschung tätig. Er hat zuerst eine umfassende und auf ausgebreitetem Quellenstudium gegründete Geschichte der Erziehung uns Deutschen geschenkt. Diese in der 2. Auflage der Erziehungslehre die beiden ersten gröfseren Abteilungen des I. Bandes ausfüllende Geschichte trägt zwar den Stempel des noch nicht für die Hauptzwecke und Aufgaben derselben völlig durchgearbeiteten und entsprechend gesichteten Materials. Enthält sie doch neben dem Pädagogischen viel allgemein Kulturgeschichtliches, wie der grauesten Vorzeit, so den neueren Epochen Angehöriges und macht in mehreren Abschnitten nach Inhalt und Form den Eindruck des teilweise mosaikartig Skizzierten, läfst es auch nicht an öfteren Wiederholungen fehlen. Gleichwohl dürfen wir sie als wertvollen Vorläufer begrüfsen. Schwarz will in dieser seiner Geschichte u. a. den Nachweis erbringen, dafs die gesamte Erziehung erst durch den Eintritt des Christentums in die Geschichte ihr wahres höchstes Ziel erhalten habe. Sehr eingehend wird u. a.

Locke behandelt, wohl zum Beweise für den grofsen Wert, den Schwarz gleich dem englischen Denker auf die körperliche Ausbildung legt.

Wenn man die Erziehungslehre von Schwarz als ein systematisches Werk bezeichnet hat, so dürfte dem der Umstand widerstreiten, dafs sich in demselben gröfsere Kapitel befinden, die in dem engeren Rahmen einer Pädagogik schwerlich unterzubringen sind. Dahin rechnen wir u. a. die isoliert auftretende Aufzählung pathologischer Zustände an Kindern, ferner die eingehende Physiologie der frühesten Entwicklung des Menschen, nicht minder die biographischen Abrisse berühmter Männer. Die als teilweise novellistisch zu bezeichnende Art der Darstellung offenbart sich u. a. in den die pädagogischen Betrachtungen häufig unterbrechenden, sie illustrierenden Charakterbildern von Kinderindividualitäten.

Literatur: Die Encyklopädie von Herzog u. Schmid (s. o. Biographisches —); die Privatmitteilungen des Stadtpfarrers Schwarz-Heidelberg.

Jena. Horst Keferstein †.

Schwatzhaft

Wenn Shakespeare im »Kaufmann von Venedig« sagen läfst: »Gratian spricht unendlich viel Nichts; seine vernünftigen Gedanken sind wie zwei Weizenkörner in zwei Scheffeln Spreu versteckt«, so hat er damit zugleich das Bild der Schwatzhaftigkeit gezeichnet. Sie ist eine Ausartung des Redetriebes, eine Übertreibung des Dranges nach Mitteilung der eigenen Gedanken. Leichtlebige Naturen empfinden diesen Drang besonders stark; im vorschulpflichtigen Alter entsteht auf seiner Grundlage die Lust am Plaudern, die kleinen Kindern nicht übel ansteht, weil sie sich als eine besondere Form des Spieltriebes äufsert. Der höhere Lebenszweck des Knaben- und Mädchenalters verträgt nicht mehr diese regellose Art der Gedankenmitteilung. Bei Mädchen namentlich entsteht aus dem Plaudern die Schwatzhaftigkeit, der Hang, alle Gedanken, selbst törichte und unnütze, mitzuteilen, die wiederum in Klatschhaftigkeit, das rücksichtslose oder gar böswillige Sagen oder Wiedersagen und Vergröfsern des Gehörten, ausartet und schliefslich zur Lästersucht wird (vergl. hierzu Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 247) H. B. von Weber (a. a. O. S. 322) erkennt in der Schwatzhaftigkeit »eine besondere Art leidenschaftlicher Begierde nach Zeitvertreib«. Lebhafte Phantasie, übermäfsig rascher Gedankenflufs, abspringender Vorstellungsverlauf, Ideenflucht sind ihre Hauptmerkmale; zuweilen beruht sie auf krankhaftem Zwange im Denken und Reden, zuweilen auf übler Angewöhnung, die von der sittegemäfsen gesellschaftlichen Vielrederei aufserordentlich gefördert wird. Ein gewisser Grad von Geschwätzigkeit gehört zum sog. guten Tone schon seit Montesquieus Zeiten, der da schrieb: »Es gibt Leute, die eine sehr merkwürdige Gabe besitzen; nämlich solche, die zu sprechen wissen, ohne etwas zu sagen, und die eine Unterhaltung zwei Stunden lang fortführen können, ohne dafs es möglich wäre, von dem, was sie sagen, etwas zu verstehen, zu entlehnen oder zu behalten.« Schwatzhaftigkeit ist ebenso widergesellschaftlich wie Schweigsamkeit. Sanguiniker und Frauen schwatzen mit Vorliebe. Schopenhauer meint (Aphorismen S. 169): »Wir sind abends matt, geschwätzig und leichtsinnig.« Der höchste Grad von Ideenflucht tritt nach Emminghaus (a. a. O. S. 113) in völlig ungereimtem Schwatzen bezw. Sprechen hervor. Schwätzer fallen lästig, lügen und prahlen, mischen sich in alles, fassen alles oberflächlich auf, antworten naseweis und sind voreilig im Urteilen, schneiden ihren Mitmenschen Treu und Ehre ab (Lästersucht, Schimpfen) und plaudern gern Geheimnisse aus. Darum ist Schwatzhaftigkeit fehlerhaft nach der ästhetischen wie nach der ethischen Seite hin: dort widerspricht sie der schönheitgemäfsen Ausgestaltung der Persönlichkeit, hier den Grundsätzen des Wohlwollens, der Billigkeit und Vollkommenheit. Die Erziehung schwatzhafter Kinder mufs den Hauptnachdruck auf die Stärkung des Willens legen, die Einsicht in die gesellschaftlichen Verpflichtungen erhöhen und durch beides jenes Gefühl des Schicklichen begründen, das zur rechten Zeit und am rechten Orte zu reden gebietet und anziehend zu schweigen befiehlt. Wie überall,

wo die Fehlerhaftigkeit als Krankheit zu tage tritt, mufs auch bei pathologischer Geschwätzigkeit der Seelenarzt zu Rate gezogen werden.

Leipzig. G. Siegert.

Schwedisches Schulwesen

A. Volksunterricht

I. Die eigentliche Volksschule. 1. Historisches. Im Altertum und im Mittelalter findet man kein Volksschulwesen. Dies ist nach der Erfindung der Buchdruckerkunst und nach der Einführung der Reformation allmählich entstanden. Die vollständige Durchführung der Reformation setzte voraus, dafs das ganze Volk in die Grundgedanken des Christentums eingeführt würde. Im Anfang ward der Volksunterricht darum ganz natürlich auf einen Unterricht in Religion beschränkt. Ebenso natürlich war es, dafs dieser Unterricht nur den Erwachsenen durch Katechismuspredigten und durch Prüfungen im Katechismus von den Pfarrern mitgeteilt wurde.

Bald aber fing man an, auch an die Kinder zu denken. Vorher hatten diese ihren ganzen Unterricht von ihren Eltern bekommen. Jetzt zeigte sich, dafs die Eltern den Forderungen, welche an sie gestellt wurden, nicht entsprechen konnten. Das einzige Mittel war also, dafs die Kinder von anderen Personen ihren Unterricht erhielten. Dabei wurde besonders an die Küster gedacht, und im Jahre 1644 wurde von der Königin Kristina eine Verordnung erlassen, »dafs man solche Küster anstellen sollte, die den Kindern im ABC und im Katechismus Unterricht geben könnten«.

Nach und nach fing man an Schulen zu begehren. Am Ende des 16. Jahrhunderts gab es Kinderschulen in etlichen Städten. In der Mitte des 17. Jahrhunderts wurden solche Schulen von einigen Gutsbesitzern und von einigen Gemeinden auf dem Lande errichtet. Die Lehrer dieser Schulen waren gewöhnlich Priester. Im Unterricht wurde fortwährend nur die Religion beabsichtigt, aber um die Kenntnisse dieses Lehrgegenstandes sicherer zu machen erhielten die Kinder Unterricht auch im Lesen.

Diesen Unterricht, der auf genannte Weise an einzelnen Orten des Landes hervorgewachsen war, legte Karl XI. durch sein Kirchengesetz 1686 zur Folgeleistung für das ganze Reich fest. Durch dieses Gesetz ward geboten, dafs die Kapellane oder Küster Kinderunterricht treiben und die Kinder im Lesen unterrichten sollten, wogegen der Unterricht in der Religion von den Priestern betrieben und beaufsichtigt werden sollte, und zwar durch Predigten, Katechisationen und alljährliche öffentliche Prüfungen. Dabei wurde gesetzlich bestimmt, dafs keiner in die Ehe eintreten dürfe ohne den kleinen Katechismus Luthers auswendig zu wissen und das heilige Abendmahl empfangen zu haben. Der Bischof sollte nachsehen, dafs das Gesetz beobachtet wurde.

Die letzte Verordnung hatte die Wirkung, dafs die Fertigkeit im Lesen am Anfang sehr verbreitet ward und dafs sehr viele den kleinen Katechismus lernten. Aber dieser Zustand dauerte nicht lange. Man fing nun an bei der Regierung und auf dem Reichstage um Errichtung von Kinderschulen überall im Lande und auf Kosten des Staates anzusuchen; dennoch kam eine wirkliche Organisation des Volksschulwesens noch anderthalb Jahrhundert lang nicht zu stande. Zwar wurden einige Schulen nach und nach errichtet, aber es ging sehr langsam, so dafs im ganzen 18. Jahrhundert nicht mehr als 165 ständige Schulen entstanden; anderswo wurde der Unterricht in ambulatorischen Dorfschulen erteilt, die

von einem Orte im Kirchsprengel zum anderen rückten. Die meisten Schulen hatten keine eigenen Lokale, der Unterricht mufste dann in den Bauernstuben getrieben werden. Der Unterricht war meistens schlecht. Die Lehrer — auch die Priester und die Küster — waren gewöhnlich nachlässig oder unwissend. Manchmal wurde der Unterricht, weil die Besoldung sehr schlecht war, von verabschiedeten Soldaten, alten Frauen, Einwohnern der Armenhäuser oder anderen entkräfteten oder verkrüppelten Personen getrieben.

Erst in demjenigen Zeitraum, der mit der neuen Staatsverfassung 1809 eintrat, wodurch das Reich eine konstitutionelle Regierung bekam, traten die Forderungen an einen allgemeinen Volksunterricht mit gröfserer Kraft hervor. Die beiden Fächer, das Christentum und das Lesen, die bisher beinahe die einzigen in der Schule gewesen waren, fand man nicht mehr genügend. Jetzt wollte man eine allgemeine bürgerliche Bildung. Und diese Bildung fing man an zu betrachten nicht nur als ein unabänderliches Recht eines jeden Menschen sondern auch als ein unabkömmliches Mittel zur freien und ruhigen Entwicklung des Staates, besonders in einem Lande, wo das ganze Volk an der Regierung des Reichs Teil nimmt. Die genannte Forderung bekam im Anfang viele Gegner. Der Widerstand kam meistens von den Priestern und von dem konservativen Teil des Adels. Nach grofsen und vieljährigen Streitigkeiten wurde dennoch auf dem Reichstage 1840—1841 ein Vorschlag zur Organisation des Volksschulwesens angenommen. Infolge dessen liefs die Regierung am 18. Juni 1842 das erste Volksschulgesetz ergehen. Mit diesem Gesetze war der Grund zu einer wirklichen Volksbildung gelegt.

Durch das Gesetz wurde bestimmt, dafs jede Stadtgemeinde und jede Gemeinde auf dem Lande mindestens eine Volksschule haben solle. Für jedes normal begabte Kind ward der Unterricht obligatorisch. Die Fächer sollten nicht nur Religion und Lesen sondern auch Schönschreiben, Rechtschreiben, physische und politische Geographie, vaterländische und allgemeine Geschichte, Rechnen, Geometrie, Linearzeichnen, Naturkunde, Gymnastik und Singen sein. Die Lehrerbesoldungen wurden fixiert und der Staat gab alljährlich zu diesen einen Zuschufs von 75000 Kronen.

Das Volksschulgesetz hat seitdem mehrere Veränderungen erlitten. Nebst den Volksschulen sind im Jahre 1853 die kleineren Volksschulen und im Jahre 1858 die Kleinkinderschulen eingerichtet worden. Das jetzige Gesetz ist am 10. Dezember 1897 ergangen.

2. Gegenwärtige Lage der Volksschule. 1. Organisation. Nach dem Volksschulgesetz gibt es 3 Arten von Schulen: Kleinkinderschulen, Volksschulen und kleinere Volksschulen.

a) Die Kleinkinderschulen haben den Zweck den Anfängern die ersten vorbereitenden Kenntnisse zu erteilen. Diese Schulen sollen, wo es die Verhältnisse erfordern und gestatten, in genügender Anzahl eingerichtet werden. Sie haben einen zweijährigen Lehrkursus und werden vom Kleinkinderlehrer*) geleitet.

b) Die Volksschulen. In jedem Kirchspiele soll wenigstens eine Volksschule sein. Diese soll am liebsten fest oder ständig, aber in den Gegenden, wo Armut oder lokale Verhältnisse hindern, kann sie auch ambulatorisch sein. Jede Volksschule mufs wenigstens einen ordentlichen gebührend geprüften Lehrer haben. Diejenigen Volksschulen, die mit einer Kleinkinderschule vereinigt sind, haben einen vierjährigen Lehrkursus. Die anderen, welche sowohl die Volksschul- als auch die Kleinkinderschulabteilung einschliefsen, haben einen sechsjährigen Lehrkursus.

c) Kleinere Volksschulen dürfen nur in denjenigen entfernten Gegenden errichtet werden, wo die Kinder mit Schwierigkeit die eigentliche Volksschule besuchen können. Sie schliefsen sowohl die Volksschul- als auch die Kleinkinderschulabteilung ein und haben einen sechsjährigen Lehrkursus. Sie werden gewöhnlich von Kleinkinderschullehrerinnen geführt.

Sämtliche Schulen sind teils feste oder ständige, teils ambulatorische. In den letzteren erteilt der Lehrer an 2 oder 3, manchmal auch an 4 verschiedenen Orten im Laufe des Jahres Unterricht. Die Zeit, während welcher jedes Kind in einer

*) Mit »Lehrer« wird auch »Lehrerin« gemeint.

solchen Schule Unterricht bekommt, ist folglich nur die Hälfte der normalen Zeit oder minder. So ist es auch in vielen festen Volksschulen, in allen denjenigen nämlich, wo der Lehrer unterrichtet die Volksschulabteilung während der einen Hälfte des Jahres und die Kleinkinderabteilung während der anderen Hälfte, oder auch wo die 2 höheren Volksschulklassen während der einen Hälfte der Schulzeit und die 2 unteren während der anderen Hälfte unterrichtet werden.

Im Jahre 1906 hatte Schweden 2408 Schulbezirke und

	feste	ambulatorische	im ganzen
Kleinkinderschulen	5032	940	5972
Volksschulen	5349	418	5767
Kleinere Volksschulen	1469	741	2210
im ganzen	11850	2099	13949

2. Schulbehörden. Im allgemeinen bildet jede Kirchengemeinde einen Schulbezirk. Jedoch können auch zwei oder mehrere Kirchspiele, welche eine gemeinsame lokale Schulbehörde haben, einen Schulbezirk bilden. So ist es in den gröfseren Städten.

Die Stimmberechtigten der Kirchengemeinde haben von den Einkünften und den Ausgaben der Schulen (sie sollen z. B. die Schulhäuser bauen und unterhalten) und über die Monate des Jahres, die Tage der Woche und die Stunden des Tages, wann der Unterricht erteilt werden wird, zu beschliefsen. Überdies haben sie auch ordentliche Lehrer und die Mitglieder des Schulrats zu wählen.

Der Schulrat ist die Lokalbehörde aller Schulen des Bezirks. Der Pfarrer ist immer der Vorsitzende des Schulrats. Aufser ihm soll der Schulrat aus einer angemessenen Anzahl (wenigsten 4) in oben genannter Weise gewählte Männer oder Frauen, die sich für das Schulwesen interessieren, bestehen.

Es liegt dem Schulrate ob

über die Tätigkeit der Schulen genaue Aufsicht zu führen und dafür Sorge zu tragen, dafs Gesetze und Verordnungen vollzogen werden;

Vorschlag zum Reglement mit detaillierten Bestimmungen über die Anordnung der Schulen entwerfen und nachdem die Lehrer des Bezirks darüber gehört worden sind diesen Vorschlag der Stiftsbehörde (dem Domkapitel) vorlegen; der Vorschlag mufs um geltend zu werden, seitdem der Kreisschulinspektor des Staates darüber sein Gutachten erstattet hat, von der Stiftsbehörde geprüft und bestätigt werden;

darüber zu wachen, dafs die Kinder dem Unterricht fleifsig beiwohnen und dafs die verbrecherischen und sittlich verwahrlosten Kinder eine besonders für sie angepafste Erziehung erhalten;

mit Hilfe des von der Regierung genehmigten Normalplans einen Lehrplan für jede Schule auszuarbeiten, den Stundenplan und die Schulbücher, nachdem die Lehrer Vorschläge gegeben haben, zu genehmigen;

das Errichten und die Anwendung von Gemeinde- und Schulbibliothek zu fördern;

darüber zu wachen, dafs die Lehrer ihre Pflichten getreu erfüllen;

Zeugnisse über ihre Dienstleistungen den Lehrern mitzuteilen;

Vorschläge zum Besetzen lediger ordentlicher Lehrämter abzugeben, aufserordentliche Lehrer und Hilfslehrer in den Volksschulen wie auch Lehrer in den kleineren Volksschulen und in den Kleinkinderschulen anzustellen, demjenigen ordentlichen Lehrer, der dienstunfähig ist, oder der seine Pflichten verletzt, oder der sich in solcher Weise beträgt, dafs er als Lehrer nicht beibehalten werden darf, Warnung zu erteilen und, wenn die Warnung fruchtlos wird, ihn aus dem Amte zu entfernen (Über die Beschlüsse des Schulrats einem Lehrer Warnungen zu erteilen oder ihn aus dem Amte zu entfernen kann der Lehrer bei der Stiftsbehörde und bei der Regierung Klage führen);

dafür Sorge zu tragen, dafs die Schulzimmer gut unterhalten, erwärmt, ventiliert und gereinigt werden und dafs die Lehrmittel und Schulinventare gut aufbewahrt werden;

über den Unterricht, der in den Privatschulen und von den Eltern erteilt wird, Aufsicht zu führen;

die Schulangelegenheiten, in welchen die Gemeindeversammlung beschliefsen soll, vorzubereiten und die Beschlüsse der Gemeindeversammlung zu vollziehen;

alljährlich einen Bericht über den Volksunterricht des Bezirks dem Volksschulinspektor des Staates zu überreichen.

Wenn die Gemeindeversammlung die Kosten bestreitet, hat der Schulrat das Recht sowohl einen Lokalschulinspektor als auch eine erforderliche Anzahl Oberlehrer zu seiner Hilfe anzustellen.

Jedes Schuljahr sollen der Schulrat, der Lokalschulinspektor und die Lehrer nach Einladung des Vorsitzenden des Schulrats zusammentreten, um die Schulangelegenheiten des Schulbezirks in Erwägung zu ziehen.

Das Domkapitel. In jedem Bistum liegt es dem Bischof und dem ihm zur Seite stehenden Domkapitel ob, allen Anstalten für den Volksunterricht eine genaue Aufsicht zu widmen und über die Leitung und Entwicklung derselben zur Erfüllung ihrer wichtigen Bestimmung sorgfältig zu wachen. Das Domkapitel soll auch unter anderen dem Kultusministerium die Vorschläge hinsichtlich des Volksunterrichts vorlegen, zu denen die Berichte und Darstellungen der Volksschulinspektoren oder übrige Verhältnisse veranlassen.

Die Regierung ist die oberste Behörde für das gesamte Schulwesen. Im Jahre 1864 wurde im Kultusministerium zur Besorgung der Angelegenheiten des Volksunterrichts eine besondere Abteilung — das Volksschulbüro — errichtet.

Die Volksschulinspektoren. Die eigentliche Aufsicht über die Volksschulen übt die Regierung seit 1861 durch die Volksschulinspektoren, die von ihr für einen Zeitraum von 6 Jahren ernannt werden. Im Jahre 1908 war die Anzahl der Inspektoren 47. Nur 12 verwalteten das Amt im Hauptamte (10 von diesen waren vorher Volksschullehrer gewesen). Von den übrigen 35 waren 22 Priester, 8 Seminarlehrer, 2 Lehrer an den höheren allgemeinen Lehranstalten und 3 Lehrer an den Volkshochschulen. Die Inspektionskreise sind von verschiedener Gröfse.

Dem Volksschulinspektor liegt es ob, die Entwicklung des Volksschulwesens zu fördern. Darum hat er darüber zu wachen, dafs die Schulen hinreichende Lehrerkräfte, zweckmäfsige Schulzimmer und Spielplätze und erforderliche Lehrmittel haben. Er soll auch besonders zusehen, dafs die Kinder überall, wo Armut und lokale Verhältnisse es nicht hindern, die ganze Lehrzeit von 8 Monaten des Jahres Unterricht bekommen. Die Mängel im Schulwesen, die er bei seinen Revisionen findet, soll er dem Schulrat oder dessen Vorsitzenden melden. Werden diese Mängel dann nicht abgestellt, soll er es der Stiftsbehörde berichten.

3. Unterricht. a) Lehrgegenstände und Lehrkurse der Volksschule dem Normalplane nach:

Religion: Einige Bücher des Neuen Testaments, ausgewählte biblische Erzählungen, der kleine Katechismus Luthers mit der genehmigten Erläuterung; religiöse Lieder etwa 60 bis 90 an der Zahl.

Muttersprache: Fertigkeit richtig und geläufig zu lesen, Fähigkeit das Gelesene aufzufassen und dasselbe mündlich nachzuerzählen, eine einigermafsen fehlerfreie Rechtschreibung, Kenntnis der wichtigsten Teile der Sprachlehre, Schönschreiben, Aufsatzschreiben.

Rechnen: Die vier Spezies in ganzen und gebrochenen Zahlen nebst Übungen mit praktischen Aufgaben.

Geometrie: Aufzeichnen, Beschreibung, Messen und Berechnung der Linien, der Winkel, des Drei- und Vierecks, Beschreibung und Messen des drei- und viereckigen Prismas.

Geographie: Die Hauptzüge der physischen Erdkunde, die Geographie des Vaterlandes in ausführlicher, die der übrigen Länder in kürzerer Darstellung.

Geschichte: Die Geschichte des Vaterlandes in kurzer Darstellung mit ausführlicheren Schilderungen der bedeutendsten Personen und Begebenheiten.

Naturkunde: Die allgemeinsten Naturgegenstände, der Bau, die Verrichtungen und die Pflege des menschlichen Körpers, die wichtigsten Naturerscheinungen, die Himmelskörper.

Zeichnen: Zeichnen aus freier Hand von Vorbildern und Gegenständen, Linearzeichnen.

Singen: Kirchenlieder und andere Lieder. Treff- und Taktübungen, die Messe.

Gymnastik: Freiübungen, Marsch- und Sprungübungen und, wenn die Umstände es gestatten, Gymnastik mit einfachen Geräten.

Gartenbau (wenn ein passender Platz dafür zur Verfügung steht): Pflege von Zier- und efsbaren Pflanzen, Anpflanzen

von Sträuchern und Bäumen, Veredelung der Obstbäume durch Impfen und Okulieren.

Handarbeit (fakultativ): für Knaben: Holzarbeit und andere angemessene Arbeitsarten; für Mädchen: Stricken, Stopfen, Flicken, Nähen.

Hauswirtschaft (fakultativ): Kochen, Waschen usw.

Anschauungsunterricht: Dieser kommt in der Kleinkinderschule, mit Anschluſs an ein geeignetes Anschauungsmaterial, vor. Er hat den Zweck, das Interesse der Kinder zu wecken, ihre Beobachtungsgabe zu entwickeln, ihre Vorstellungen zu ordnen und die Kinder zu üben sich klar und deutlich auszudrücken.

b) Der Stundenplan der Woche wechselt je nach den Umständen. Für die am besten geordneten Schulen hat der Normalplan folgenden Stundenplan:

Lehrgegenstände	Lehrstunden					
	in Kleinkinderschulen		in Volksschulen			
	1. Jahresklasse	2. Jahresklasse	1. Jahresklasse	2. Jahresklasse	3. Jahresklasse	4. Jahresklasse
Religion	5	5	5	5	5	5
Muttersprache u. Schreiben .	12	$11\frac{1}{2}$	$10\frac{1}{2}$	$8\frac{1}{2}$	$8\frac{1}{2}$	9
Rechnen . . .	$3\frac{1}{4}$	4	4	4	3	3
Geometrie . .	—	—	—	—	1	1
Geographie . .	—	—	2	2	2	2
Geschichte . .	—	—	—	2	2	2
Naturkunde . .	—	—	2	2	2	2
Anschauungsunterricht . .	$1\frac{1}{2}$	1	—	—	—	—
Singen	1	1	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	1
Zeichnen . . .	—	$\frac{1}{2}$	1	1	1	1
Gymnastik . .	—	—	2	2	2	2
Handarbeit . .	—	—	4	4	4	4
im ganzen	23	23	32	32	32	32

4. Lehrzeit. Die Lehrzeit ist 8 Monate oder $34\frac{1}{2}$ Wochen in jedem Jahre. In vielen Schulen (im Jahre 1904: 31,7 % der Kleinkinderschulen, 52,3 % der Volksschulen und 87,5 % der kleineren Volksschulen) bekommt doch jedes Kind Unterricht nur die Hälfte dieser Zeit oder minder. In den Kleinkinderschulen darf nicht mehr als 5, in den Volksschulen nicht mehr als 6 Stunden des Tages unterrichtet werden.

5. Schüler. a) Schulpflicht. Seit 1842 gibt es in Schweden allgemeine Schulpflicht oder Schulzwang. Die Schulpflicht beginnt mit dem Jahre, in welchem das Kind 7 Jahre alt wird, und dauert bis Ende desjenigen, in welchem es das 14. Lebensjahr zurückgelegt hat. Mit Zuziehung der Gemeindeversammlung kann der Schulrat ein Kind noch für eine Zeit vom Schulbesuche dispensieren, aber nicht länger als bis zu dem Jahre in welchem es 9 Jahre alt wird. Selten trifft es doch ein, daſs der Schulbesuch des Kindes so spät anfängt.

Ein Schüler, der am Ende des Schulalters die Kenntnisse nicht erworben hat, die erforderlich sind um aus der Schule entlassen zu werden, ist fortwährend als schulpflichtig anzusehen; der Schüler dagegen, der vor dieser Zeit die für eine Entlassung erforderlichen Kenntnisse erworben hat, ist berechtigt vom Schulbesuch befreit zu werden.

Die schulpflichtigen Kinder, denen ihre Eltern oder Vormünder Gelegenheit zum Privatunterricht im Hause oder in einer Privatschule bereiten wollen, können durch den Schulrat vom Schulbesuch befreit werden. Mit diesen Kindern soll alljährlich vor dem Vorsitzenden oder einem der übrigen Mitglieder des Schulrats eine Prüfung ihrer Fortschritte angestellt werden. Diejenigen, die einen den Leistungen der allgemeinen Volksschule einigermaſsen entsprechenden Unterricht nicht erhalten haben, werden dann verpflichtet die Schule zu besuchen.

Der Lehrer, der Vorsitzende und die übrigen Mitglieder des Schulrats sollen sorgfältig darüber wachen, daſs alle schulpflichtigen Kinder, die nicht von einer oder anderer Ursache befreit worden sind, die Schule fleiſsig besuchen. Wenn die Eltern die nötigen Mittel nicht besitzen, um die Kosten für die Bekleidung und den Unterhalt der Kinder an der Schule zu bestreiten, sollen diese durch die Armenpflege der Gemeinde unterstützt werden. Eltern, Pflegeeltern und Vormünder, die ihre Pflichten gegen die Kinder in bezug auf die Schule vernachlässigen, werden von dem Pfarrer und wenn das nicht hilft, von dem Kirchenrat gewarnt. Wenn diese Maſsregeln fruchtlos bleiben, können die

Kinder von den Eltern getrennt, bei anderen Leuten in Pflege gegeben, und die Eltern oder Vormünder für die Kosten des Unterhaltes der Kinder gesetzlich gepfändet werden.

b) Abgang. Mit den Schülern, die den ganzen Lehrkursus der Volksschule durchgemacht haben, wird vor dem Vorsitzenden des Schulrates oder einem anderen Mitglied desselben eine besondere Abschlufsprüfung angestellt. Denjenigen, welche diese Prüfung auf genügende Weise bestehen, wird ein Abgangszeugnis erteilt.

Diejenigen Schüler, welche durch Armut verhindert sind das volle Mafs der in der Volksschule zu erlernenden Kenntnisse zu erwerben, können von dem Schulrate dispensiert werden, wenn sie nur die nötigen Kenntnisse des sogenannten Minimalkursus der Volksschule besitzen. Dieser Kursus umfafst:

Religion in dem Mafse, welches erforderlich ist um den Konfirmationsunterricht zu beginnen;

reines und geläufiges Lesen, leserliches und einigermafsen fehlerfreies Schreiben leichter Wörter und Sätze;

die vier Spezies in ganzen Zahlen, Addition und Subtraktion mit den Dezimalbrüchen, die Bedeutung und das Bezeichnen allgemeiner Brüche;

Kirchenlieder und andere Lieder.

Diejenigen Schüler, die infolge schwächerer Geisteskräfte nicht im stande sind den Kursus vollständig zu erlernen, können auf die Weise, die im Reglement vorgeschrieben ist, aus der Schule entlassen werden. Für solche Kinder sind in vielen Städten mit sehr gutem Erfolge Hilfsklassen eingerichtet worden.

c) Fürsorgeerziehung entarteter und in sittlicher Hinsicht vernachlässigter Kinder. Im Jahre 1902 ist ein Gesetz ergangen, das beabsichtigt denjenigen Kindern, die nicht 15 Jahre alt aber die infolge der Mängel und Fehler der Eltern oder Vormünder in sittlicher Hinsicht so vernachlässigt sind, dafs besondere Mafsnamen zur Verhütung der völligen Entartung vonnöten sind, oder die schon so entartet sind, dafs die Erziehungsmittel der Eltern und der Schule für die Zurechtführung der Kinder nicht hinreichend sind, eine zweckmäfsige Erziehung zu bereiten. Die Kinder der ersten Gruppe werden entweder in eine geeignete Familie oder in ein Kinderheim, diejenigen der zweiten Gruppe in ein Schutzheim gebracht. In jedem Schulbezirke soll ein Kinderpflegrat sein. Dieser soll besorgen, dafs die genannten Kinder eine geeignete Erziehung bekommen. Jede Provinz (Län) hat die erforderlichen Schutzheime zu errichten. Die Kosten für die Erziehung eines Kindes sollen zuerst von der Armenpflege der betreffenden Gemeinde bestritten werden, aber danach hat die Armenpflege das Recht diese Kosten von den Eltern oder Vormündern zu bekommen. An den Kosten beteiligt sich der Staat jährlich pro Kind

in einem Schutzheime mit 100 Kronen,
" " Kinderheime " 40 "
" einer Familie mit höchstens 25 "

Hat irgend einer, der wohl 15 aber nicht 18 Jahre alt ist, eine Handlung begangen, die mit einer Geldstrafe oder mit Gefängnis von höchstens 6 Monaten verhängt ist, kann das Gericht vorschreiben, dafs er anstatt die Strafe zu leiden in einer allgemeinen Erziehungsanstalt untergebracht werden soll.

d) Anzahl schulpflichtiger Kinder im Jahre 1906, die unterrichtet worden sind

in den Kleinkinderschulen, Volksschulen und kleineren Volksschulen	736036
in den höheren Volksschulen .	494
in den höheren allgemeinen Lehranstalten und Fachschulen .	13838
in den Schulen für abnorme Kinder	1165
in den Privatschulen	17993
zu Hause	9403
die nicht unterrichtet worden sind, weil sie mit dem Minimalkursus abgegangen sind	7664
weil sie Abschlufsprüfung bestanden haben	41486
wegen Krankheiten oder Naturfehler	3308
aus anderen Ursachen	15039
von denen Angaben fehlen . .	4981
im ganzen	851407

Die Kinder der oben genannten ersten Gruppe sind folglich 94,62 % von allen den Kindern, die unterrichtet worden sind.

Die genannte Gruppe verteilt sich in folgender Weise:

In ihren eigenen Bezirken unterrichtete Kinder:

feste Kleinkinderschulen . . .	151 498
ambulatorische Kleinkinderschulen	32 703
feste Volksschulen	422 369
ambulatorische Volksschulen . .	30 351
feste kleinere Volksschulen . .	50 403
ambulatorische kleinere Volksschulen	26 560
in anderen Bezirken unterrichtete	16 019
im ganzen	729 903

6. Lehrer. a) Anstellung und Entlassung. Als Lehrer in einer Kleinkinderschule und in einer kleineren Volksschule und als Hilfslehrer in einer Volksschule (die letztgenannten werden für besondere Jahresklassen oder Abteilungen der Volksschule angestellt) können solche Personen angenommen werden, die eine Prüfung an einem unter öffentlicher Aufsicht stehenden Kleinkinderschulseminar bestanden haben, aber auch diejenigen, die nach zurückgelegtem 18. Lebensjahr durch eine Probelektion oder auf andere Weise dem Schulrate nachweisen können, dafs sie die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie gute Fähigkeit im Erteilen des Unterrichts besitzen. In den sogenannten Übungsfächern können besondere Fachlehrer angestellt werden. Diese Lehrer werden vom Schulrate angestellt.

Um als ordentlicher oder aufserordentlicher Lehrer an einer Volksschule angestellt zu werden ist erforderlich, 1. dafs der Bewerber gute Zeugnisse über seine Gottesfurcht und sein sittliches Betragen aufweisen kann, dafs er einen gesetzten Charakter und die Sanftmut und Geduld besitzt, die zur Leitung der Jugend nötig sind; 2. dafs er an einem Staatsseminare für Volksschullehrer eine genügende Abgangsprüfung bestanden; und 3. dafs er das 21. Lebensjahr zurückgelegt hat. Jeder ordentliche Lehrer wird durch die Gemeindeversammlung gewählt, nachdem der Schulrat drei von den Bewerbern der Ordnung nach, in welcher sie durch Gottesfurcht, sittliche Eigenschaften, Kenntnisse, Fähigkeit im Erziehen und Unterricht in Betracht kommen sollen, vorgeschlagen hat. Beschwerde über die Wahl kann bei der Stiftsbehörde und danach bei der Regierung geführt werden. Die gesetzlich bestimmte Zeit für das Abtreten und Zutreten einer Lehrerstelle ist der 1. Januar oder der 1. Juli. Die aufserordentlichen Lehrer werden vom Schulrate angestellt.

Wünscht ein Lehrer aus dem Amte auszutreten, hat er es dem Schulrate zu melden. Dieser bewilligt dann die Entlassung. Ordentliche Lehrer können andernfalls nur auf Grund eines förmlichen Disziplinarverfahrens aus dem Amte entlassen werden (S. 391). Im Jahre 1906 waren angestellt

	Lehrer	Lehrerinnen	In alles
an den Kleinkinderschulen	131	6987	7118
an den Volksschulen	5397	3227	8624
an den kleineren Volksschulen . .	180	2033	2213
In alles	5708	12247	17955

Aufserdem gab es 380 Lehrer und 893 Lehrerinnen oder in alles 1273, die nur in den Übungsfächern unterrichteten.

Von den Lehrern der Volksschule waren im Jahre 1905

	Lehrer	Lehrerinnen	In alles
Ordentliche . . .	5014	2260	7274
Aufserordentliche .	316	333	649
Hilfslehrer . . .	19	718	737
In alles	5349	3311	8660

b) Die Besoldung der Lehrer an den verschiedenen Schulen ist sehr verschieden, da für jede Art von Schulen nur der Minimalgehalt für eine Unterrichtszeit von $34\frac{1}{2}$ Wochen gesetzlich bestimmt ist. Dieses Minimalgehalt ist das folgende:

α) Eine bare Besoldung, die aus folgender Tabelle hervorgeht:

	Grundgehalt Kr.	Nach 5 Dienstjahren Kr.	Nach 10 Dienstjahren Kr.	Nach 15 Dienstjahren Kr.
Lehrer an den Kleinkinderschulen und kleineren Volksschulen und Hilfslehrer an den Volksschulen	500	560	620	680
Ordentliche Volksschullehrer	900	1050	1200	1350
Ordentliche Volksschullehrerinnen	900	1000	1100	1200
Aufserordentliche Lehrer u. Lehrerinnen an den Volksschulen	800	—	—	—

β) Eine zweckmäſsige Wohnung. Zur Leitung für die Gemeinden, wenn sie neue Schulhäuser bauen werden, hat die Regierung Normalzeichnungen ausgegeben. Die jetzigen vom Jahre 1877 sind sehr veraltet, aber die Regierung hat Maſsregeln getroffen um neue Normalzeichnungen ausarbeiten zu lassen. Ein Vorschlag ist schon fertig und dieser Vorschlag beabsichtigt, daſs die Wohnung eines Volksschullehrers 3 Zimmer, diejenige einer Volksschullehrerin 2 Zimmer und diejenige einer Kleinkinderschullehrerin 1 Zimmer habe. Dazu kommt Küche, Keller usw.

γ) Das nötige Brennholz.

δ) Wo möglich, ein geeignetes Stück Land zum Anbau von Kartoffeln und Gemüse für den eigenen Bedarf.

Die meisten Lehrer auf dem Lande genieſsen nur das Minimalgehalt. In mehreren Städten bekommt der Lehrer nur eine Barbesoldung. Diese muſs dann wenigstens dem Wert der vorhergenannten Vergütung entsprechen. In etlichen Städten, besonders in gröſseren wo die Lebensmittel teuer sind, ist die Besoldung höher als das Minimalgehalt.

Am Anfange des Jahres 1907 waren die Besoldungen, die Naturalleistungen auch einberechnet, in den gröſseren Städten Schwedens in Kronen:

Stadt	Lehrer					Lehrerin				
	Auſserordentl.	Ordentliche				Auſserordentl.	Ordentliche			
Stockholm	1800	2200	2600	3000	3400	1500	1700	1900	2100	2300
Gotenburg	1350	1800	2200	2600	3000	1200	1500	1700	1900	2100
Malmö	1500	1800	2200	2600	3000	1400	1650	1900	2150	2400
Norrköping	1500	1800	2100	2400	2800	1300	1500	1650	1800	1950
Gävle	1500	1800	2200	2600	3000	1250	1500	1700	1900	2100
Hälsingborg	1600	1800	2200	2600	3000	1300	1600	1800	2000	2200
Karlskrona	1400	1700	2000	2300	2600	1400	1400	1550	1700	1850
Eskilstuna	1500	1800	2100	2400	2700	1350	1500	1650	1800	1950
Örebro	1500	1800	2100	2400	2700	1300	1500	1650	1800	1950
Upsala	1500	1750	2100	2450	2800	1300	1500	1650	1800	1950
Jönköping	—	1650	2000	2350	2700	1200	1400	1500	1700	1900
Lund	1500	1750	2100	2450	2800	1300	1450	1600	1800	2000
Borås	1500	1700	2050	2400	2750	1300	1400	1550	1700	1850
Halmstad	1400	1700	2050	2400	2750	1300	1400	1600	1800	1900
Linköping	1400	1700	2000	2300	2600	1250	1400	1550	1700	1800
Sundsvall	1500	1900	2200	2500	2800	1250	1400	1600	1800	2000
Landskrona	—	1750	2100	2450	2800	1300	1400	1600	1800	2000

c) Das Ruhegehalt der ordentlichen Lehrer und Lehrerinnen an der Volksschule wird von der seit dem Jahre 1866 bestehenden Pensionsanstalt der Volksschullehrer bestritten. An dieser Anstalt bezahlt jeder Schulbezirk jährlich für einen Lehrer 67,50 Kronen und für eine Lehrerin 60 Kronen. Jeder Lehrer bezahlt selbst 33,75 und jede Lehrerin 30 Kronen. Der Staat beteiligt sich auſserdem mit einem jährlichen Betrag, der sich im Jahre 1904 auf 622 875 Kronen belaufen hat. Das Ruhegehalt ist entweder voll oder beschränkt. Das Ruhegehalt eines Lehrers ist darum höchstens 1013, mindestens 638,19 Kronen; dasjenige einer Lehrerin ist höchstens 900, mindestens 567 Kronen. Zu vollem Ruhegehalt sind die Lehrer und Lehrerinnen berechtigt, wenn sie 55 Lebensjahre und 30 Dienstjahre zählen.

d) Die Altersunterstützungsanstalt der Kleinkinderschullehrer u. a., die im Jahre 1892 eingerichtet wurde, hat den Zweck, den Lehrern an den Kleinkinderschulen und kleineren Volksschulen, sowie auch den auſserordentlichen Lehrern und den Hilfslehrern an den Volksschulen eine Altersunterstützung zu bereiten. Die erforderlichen Kosten werden durch jährliche Abgaben teils von den betreffenden Bezirken — 11 Kronen für jeden Lehrer — teils von den Lehrern selbst — 7 Kronen — teils auch durch Staatszuschüsse bestritten. Als Ruhegehalt bekommt ein Lehrer oder Lehrerin bei 55 Lebensjahren und 30 Dienstjahren 450 Kronen, eine

Lehrerin bei 45 Lebensjahren mindestens 205, ein Lehrer und eine Lehrerin bei 50 Lebensjahren mindestens 300 Kronen.

e) Die Witwen- und Waisenkasse der Volksschullehrer ist im Jahre 1875 gestiftet worden um den Witwen und Kindern verstorbener ordentlicher Lehrer an den Volksschulen Pensionen zu geben. Alle ordentlichen Lehrer sind verpflichtet, sowohl während sie noch im Dienste stehen als auch während sie ihr Ruhegehalt aus der Pensionsanstalt geniefsen, sich bei dieser Kasse zu beteiligen. Die Lehrerinnen sind zu dieser Beteiligung berechtigt aber nicht verpflichtet. Jeder noch im Dienste stehende Lehrer bezahlt jährlich an die Kasse 45 Kronen, jede Lehrerin 22,50 Kronen. Ein in den Ruhestand eingetretener Lehrer bezahlt jährlich 33,75 und eine Lehrerin 16,87 Kronen. An diese Kasse bezahlt der Staat einen jährlichen Zuschufs, der sich in den letzten Jahren auf 63 500 Kronen belaufen hat.

Die Pension beträgt seit dem Anfang des Jahres 1908 laut dem Beschlusse des Reichstags im Jahre 1907 für eine Witwe ohne Kinder 338 und für eine Witwe mit Kindern 507 Kronen. Wenn ein Lehrer keine Witwe, sondern nur Kinder hinterlassen hat, beträgt die Pension, sofern nur 1 oder 2 Kinder da sind, 338 Kronen, wenn aber 3 oder mehr Kinder da sind, 507 Kr.

7. Die Kosten des Unterrichts. Der Unterricht ist in diesen Schulen für die Schüler kostenfrei. Die Kosten werden von dem Schulbezirk bestritten. Jedoch trägt der Staat, besonders zur Besoldung der Lehrer, mit keineswegs unbedeutenden Summen bei.

Der jährliche Zuschufs des Staates zu den Lehrerbesoldungen ist in Kronen:

	Während der 5 ersten Dienstjahre	Nach 5 Dienstjahren	Nach 10 Dienstjahren	Nach 15 Dienstjahren
Für jeden ordentl. Volksschullehrer .	600	733,33	833,33	950
Für jede ordentliche Volksschullehrerin	600	666,67	733,33	800
Für jeden Lehrer a. d. Kleinkinderschulen u. kleineren Volksschulen und Hilfslehrer an d. Volksschulen	333,33	373,33	413,33	453,33

Der jährliche Zuschufs zur Besoldung jedes aufserordentlichen Lehrers ist 533,33 bis 600 Kronen.

Die Ausgaben für den Volksunterricht (inklusive höheren Volksschulen) betrugen im Jahre 1906:

Für die Besoldung der Lehrer:		
bares Geld	15 722 170	Kr.
Naturalleistungen . .	1 557 873	„
Für Schulgebäude, Spielpläne und Inventarien	7 204 108	„
Für Unterrichtsmaterialien	449 969	„
Für übrige Bedürfnisse .	5 681 063	„
in alles	30 615 183	Kr.

An diesen Ausgaben beteiligte sich der Staat mit folgenden Summen:

An den Besoldungen der Lehrer an den Kleinkinderschulen, Volksschulen und kleineren Volksschulen	7 078 290	Kr.
An den Vikaren kranker ordentlicher Lehrer . .	128 851	„
An den Besoldungen der Lehrer an den höheren Volksschulen	36 000	„
An der Knabenhandarbeit	358 370	„
An der Mädchenhandarbeit	221 485	„
in alles	7 822 996	„

8. Ausnahmebestimmungen. In mehreren gröfseren Städten, wie in Stockholm, Gotenburg, Malmö, Norrköping und Lund, gelten für das Volksschulwesen Ausnahmebestimmungen, die für die einzelnen Städte verschieden sind. Diese Bestimmungen berühren gewöhnlich die Ernennung der Lehrer, die Leitung der Schulen usw. Auch sind die Lehrpensen in diesen Städten um etwas gröfser als die oben erwähnten. In Stockholm gibt es nur eine Art allgemeiner Volksunterrichtsanstalten, Volksschulen genannt. Sie sind in 7 Jahresklassen geteilt und sie schliefsen sowohl Kleinkinderschulen und Volksschulen als auch die höheren Abteilungen der Volksschule ein. Sämtliche Lehrer derselben sind Volksschullehrer.

An den Orten, wo die lappländischen oder die finnländische Sprache vorherrschend ist, gelten für den Volksunterricht ebenfalls besondere Bestimmungen.

9. Neuere Bestrebungen auf dem pädagogischen Gebiete werden immer mehr

und mehr beachtet. Es sind natürlich die Städte, die in dieser Hinsicht voran gehen. Mehrere Städte haben schon z. B. Schulhäuser mit musterhafter Beleuchtung, Erwärmung und Ventilierung gebaut, Schulärzte angestellt, Schulbäder eingerichtet, gute Kunstwerke in diese eingeführt usw.

10. Wohltätigkeit gegen Schulkinder wird von Vereinen und Privatpersonen in verschiedener Weise geübt. In harten Wintern werden arme Kinder oft von Vereinen, die für diesen Zweck gebildet sind, gespeist und gekleidet, und im Sommer werden viele körperlich schwache Kinder aus den Städten in sog. Ferienkolonien aufs Land gesandt, wo sie frische Luft, gute Nahrung, erquickende Bäder und angemessene Bewegungen im Freien bekommen. Besonderee Aufmerksamkeit verdienen

11. Die Arbeitsstuben für Kinder. Das sind Einrichtungen, in welchen arme Schulkinder, die in ihrer eigenen Heimat während des Tages keine Pflege bekommen, weil die Eltern ihre Arbeit aufser dem Hause haben, diejenigen Stunden des Tages, wenn sie nicht in der Schule sind, aufgenommen werden, dafs sie nicht in den Strafsen sich herumtreiben. In den Arbeitsstuben werden sie mit nützlicher Arbeit, wie Spinnarbeiten, Bastarbeiten, Holzarbeiten, Korbmacherei, Bürstenbinderei, Strohflechten, Schuhmacherei, Nähen usw. beschäftigt. Für die Arbeit, die sie ausgeführt haben, bekommen sie ein Mittags- oder Abendmahl. Zum Einrichten der Arbeitsstuben hat Frau Anna Hierta-Retzius in Stockholm die Initiative ergriffen. Im Jahre 1887 wurde die erste Arbeitsstube in Stockholm errichtet. Im Jahre 1907 gab es im ganzen Lande 72 Arbeitsstuben. Nur in der Hauptstadt fanden etwa 2500 arme Kinder in diesen Anstalten ihre Zuflucht, und dadurch wurden sie den vielen Versuchungen, die das Herumlaufen in Strafsen und Märkten darbietet, entrissen. Für die Arbeitsstuben hat Frau Anna Hierta-Retzius grofse Summen gespendet. Alle sind ein- oder mehreremal von ihr unterstützt worden. Alle Arbeitsstuben, eine ausgenommen, haben auch von einer Donation, »Lars Hiertas Minne«, eine Geldunterstützung bekommen.

II. Die Oberbauten der Volksschule (Die Fortbildungsschulen). Die Fortbildungsschulen oder die Oberbauten der Volksschule sind die Fortsetzungsschule, die höhere Abteilung der Volksschule und die höhere Volksschule. Diese Schulen sollen, dem Volksschulgesetz nach, für die Schüler, welche die Pensen der Volksschule durchgemacht haben, errichtet werden.

1. Fortbildungsschulen findet man seit 1877. Sie sollen in solchen Gemeinden, wo es sich pafst, eingerichtet werden. Solche Schulen gibt es meistens auf dem Lande. In diesen Schulen soll jährlich entweder 6 Wochen mit 30 Stunden der Woche unterrichtet werden, oder auch können die 180 Stunden über einen längeren Zeitraum ausgedehnt werden. Im letzteren Falle ist die Schule eine Abendschule. Die Unterrichtsgegenstände sind Religion, Muttersprache, Rechnen, Geometrie, Zeichnen; aufserdem womöglich Geschichte und Naturkunde. Lehrer sind diejenigen der Volksschule. Sie bekommen eine Besoldung von mindestens 150 Kronen. An dieser Besoldung beteiligt sich der Staat mit 75 Kronen für jede Schule. Im Jahre 1906 bezahlte der Staat zu 1928 Fortsetzungsschulen 127 152,50 Kronen.

2. Eine höhere Abteilung der Volksschule kann errichtet werden, wenn die Gemeindeversammlung dazu erforderliche Mittel bewilligt. Dieser Oberbau der Volksschule ist nicht eher als im Jahre 1897 legalisiert. Deshalb kommt er bisher hauptsächlich in den grofsen Städten vor. Der Kursus ist gewöhnlich einjährig, in einigen Schulen zwei- oder dreijährig. Die Lehrzeit ist 34 $^1/_2$ Wochen des Jahres. Die Unterrichtsgegenstände sind dieselben wie in der Volksschule; aufserdem Buchführung, Gesundheitslehre und Staatskunde; in einigen der gröfsten Städte auch eine oder zwei fremde Sprachen (Deutsch und Englisch). Lehrer sind diejenigen der Volksschule. Sie bekommen eine gewöhnliche Volksschullehrerbesoldung, zu welcher der Staat einen Zuschufs gibt wie vorher genannt ist.

3. Eine höhere Volksschule darf von einer oder mehreren Gemeinden auf dem Lande oder in einer Stadt, wo es keine höhere allgemeine Lehranstalt gibt, eingerichtet werden. Die höheren Volksschulen, die ihren Ursprung vom Jahre 1858 zählen, haben den Zweck, den Kindern

der arbeitenden Klassen Gelegenheit zu geben, ein höheres Maſs von Kenntnissen und Bildung zu erwerben als die Volksschule erteilen kann, ohne daſs die Kinder dadurch in ihren gewöhnlichen Beschäftigungen gehindert werden. Der Kursus ist ein- oder zweijährig. Die Lehrzeit ist im allgemeinen 30 Wochen des Jahres. Die Unterrichtsgegenstände sind ungefähr dieselben wie in der höheren Abteilung der Volksschule. Um als Lehrer an einer höheren Volksschule angestellt zu werden muſs der Bewerber gute Zeugnisse über seine Studien an der Universität und den praktischen Übungskursus an einem Lehrerseminare mit gutem Zeugnisse durchgemacht oder in anderer von der Regierung gut geheiſsener Weise seine Unterrichtsfähigkeit dargelegt haben oder auch muſs er ein gutes Abgangszeugnis vom höheren Lehrerinnenseminar bekommen, oder zu einer Lehrerstelle am Lehrerseminar oder an den höheren allgemeinen Lehranstalten kompetent sein oder mit gutem Zeugnisse einem Lehrerseminar durchgegangen und danach von der Regierung mit Hinsicht der fortgesetzten Studien usw. besondere Erlaubnis bekommen haben. Jedoch kann die Regierung ausnahmsweise einem Volksschullehrer, der an der Universität nicht studiert hat, die Kompetenz erteilen ein Lehramt an einer höheren Volksschule zu suchen.

Nach dem Beschlusse des Reichstags im Jahre 1907 sind die Minimalbesoldungen nebst freier Wohnung und Brennholz in Kronen:

	Grundgehalt	Nach 5 Jahren	Nach 10 Jahren	Nach 15 Jahren
Für männliche Lehrer	1500	1800	2100	2400
Für weibliche Lehrer	1400	1600	1800	2000

Für jede Jahresklasse bekommt die Schule jährlich einen Staatszuschuſs von höchstens 1200 Kronen. Überdies bezahlt der Staat zu den Lehrerbesoldungen $^2/_3$ der Alterszulagen.

Im Jahre 1906 gab es 20 höhere Volksschulen mit 27 Lehrern und 494 Schülern.

III. Die Lehrerausbildung. 1. Die Volksschullehrerseminare. Ehe das Volksschulgesetz vom Jahre 1842 ergangen war, gab es im ganzen Reiche zur Ausbildung von Volksschullehrern nur zwei Anstalten, nämlich die im Jahre 1830 in Stockholm errichtete Normalschule, wo den werdenden Lehrern Gelegenheit gegeben wurde, die Bell-Lancastersche Methode kennen zu lernen, und das Volksschullehrerseminar zu Lund, das im Jahre 1839 mit Hilfe einer Donation errichtet worden war. Durch das Volksschulgesetz des Jahres 1842 wurde jedoch bestimmt, daſs sowohl in der Hauptstadt des Reiches als auch in jeder Stiftsstadt denjenigen Personen, die sich dem Volksschullehreramte widmen wollten, Gelegenheit gegeben werde, in einem Seminar die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Infolgedessen wurden 13 Seminare gleich errichtet. Man fand aber bald, daſs diese Anordnung nicht ganz zweckmäſsig war. Im Jahre 1864 wurde deswegen durch eine königliche Verfügung bestimmt, daſs 5 von diesen aufhören und die anderen in erweiterte Wirksamkeit eintreten sollten. Seitdem ist es jedoch notwendig gewesen, neue Seminare zu errichten.

Jetzt gibt es zur Ausbildung von Lehrern für Volksschulen 8 männliche (zu Upsala, Strängnäs, Linköping, Wäxjö, Lund, Gotenburg, Karlstad und Härnösand) und 6 weibliche Seminare (zu Stockholm, Kalmar, Landskrona, Skara, Falun, Umeå), alle vom Staate errichtet und unterhalten. Im Jahre 1907 ist auch ein Privatseminar zu Stockholm zur Ausbildung von Volksschullehrerinnen errichtet.

In jedem Staatsseminar ist der Unterricht auf 4 Jahresklassen verteilt. Die jährliche Lehrzeit umfaſst $38^4/_7$ Wochen, die auf zwei Semester (das Herbst- und das Frühlingssemester) verteilt sind. Der Zweck des Unterrichts ist den Schülern sowohl die Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihnen für ihren künftigen Beruf von nöten sind, als auch die erforderliche Unterrichtsfähigkeit in allen Lehrfächern der Volksschule zu erteilen.

Zur Förderung des praktischen Unterrichts ist mit jedem Seminar eine Übungsschule verbunden, die eine Kleinkinderschulabteilung und eine Volksschulabteilung umfaſst.

Die Lehrgegenstände und ihre Ver-

teilung sind aus dem folgenden Stundenplan ersichtlich:

Fächer und Übungen	Wochenstunden			
	Erste*) Klasse	Zweite Klasse	Dritte Klasse	Vierte Klasse
Religion	6	5	5	4
Schwedische Sprache	6	5	5	5
Rechnen u. Geometrie	4	4	4	2
Geschichte und Geographie	4	4	4	2
Naturkunde	3	3	3	2
Pädagogik u. Methodik	—	3	4	5
Schönschreiben	2	1	—	—
Zeichnen	3	2	2	2
Musik und Gesang	3	3	3	3
Gymnastik	3	3	3	3
Gartenbau und Baumzucht	1	1	1	—
Handarbeit	4	3 (4)	3 (4)	—
Praktische Übungen in der Schule	—	2	2	6

An jedem Seminare wird der Unterricht in den 7 ersten von den oben genannten Lehrgegenständen von einem Rektor und wenigstens 4 Adjunkten erteilt. Für den Unterricht in den sog. Übungsfächern — Zeichnen, Musik, Gesang, Gymnastik, Gartenbau und Baumzucht, Handarbeit — hat man besondere Lehrer. Überdies sind an der Übungsschule gewöhnlich 2 Lehrer angestellt. In den Seminaren für Lehrerinnen soll wenigstens eines der Adjunktämter von einer Lehrerin verwaltet werden, sowie der Unterricht in den Übungsfächern und in der Übungsschule von Lehrerinnen gewöhnlich gegeben wird. Der Rektor wird von der Regierung ernannt, nachdem er vom Domkapitel vorgeschlagen worden ist. Die Adjunktstellen werden durch das Domkapitel nach denselben Bedingungen, die für die Lehrerstellen an den höheren allgemeinen Lehranstalten gelten, besetzt. Die übrigen Lehrer werden von dem Rektor vorgeschlagen und vom Domkapitel ernannt. Hinsichtlich der Kompetenzforderungen für die Seminarlehrer gelten im wesentlichen dieselben Bestimmungen wie für die entsprechenden Lehrämter an den höheren allgemeinen Lehranstalten.

Um als Lehrer einer Übungsschule angestellt werden zu können, mufs der Bewerber die nötige Kompetenz besitzen, die von einem ordentlichen Lehrer an einer Volksschule verlangt wird. Die Lehrerbesoldungen sind aus der folgenden Tabelle ersichtlich:

	Unterrichts-Stunden der Woche	Grundgehalt Kr.	Nach 5 Dienstjahren Kr.	Nach 10 Dienstjahren Kr.	Nach 15 Dienstjahren Kr.	Nach 20 Dienstjahren Kr.
Rektor	12—16	5000	5500	6000	—	—
Adjunkt, männlicher	24—28	3000	3500	4000	4500	5000
weiblicher	24—28	2100	2600	3100	3600	—
Lehrer in Musik und Gesang	16	1400	1600	1800	—	—
Lehrer in Zeichnen	12	1000	1200	1400	—	—
Lehrer in Gymnastik	11—13	900	1100	1300	—	—
Lehrer in Knabenhandarbeit	16—18	1100	1200	1300	—	—
Lehrer in Mädchenhandarbeit	16—18	1000	1100	1200	—	—
Lehrer in Gartenbau	12—15 oder 3	1200	—	—	—	—
Lehrer, männl., in d. Übungsschule	24—28	2000	2300	2600	2900	—
Lehrer, weibl., in der Übungsschule	24—28	1700	1850	2000	2200	—

Als Ruhegehalt bekommen der Rektor und die Adjunkten bei einem Lebensalter von 65 Jahren und einem Dienstalter von 35 Jahren die ganze Besoldung; die Lehrer der Übungsfächer dagegen bekommen nur $^3/_4$ der Besoldung. Die hinterlassenen Witwen und Kinder der ordentlichen Lehrer und die Kinder verstorbener ordentlicher Lehrerinnen sind zu einer Pension aus der Witwen- und Waisenkasse berechtigt. An dieser Kasse sind die Lehrer verpflichtet und die Lehrerinnen berechtigt sich zu beteiligen. Die Lehrer an der Übungsschule sind an der Pensionsanstalt und an der Witwen- und Waisenkasse der Volksschullehrer beteiligt.

Für den Eintritt in die unterste Klasse des Seminars wird von den Zöglingen gefordert, dafs sie den schon erwähnten Kursen der Volksschule entsprechende Kenntnisse besitzen und dafs sie am Anfange des Kalenderjahres ein Lebensalter nicht unter 16 und nicht über 26 Jahre

*) Die erste Klasse ist die unterste.

zurückgelegt haben. Am Ende jedes Frühlingssemesters wird mit den Schülern der drei untersten Klassen eine öffentliche Jahresprüfung und mit den Schülern der vierten Klasse, die sich dazu angemeldet haben, eine Abgangsprüfung angestellt. Diejenigen, welche die Abgangsprüfung auf genügende Weise bestanden, bekommen ein Abgangszeugnis, das sie zur Anstellung als ordentliche Lehrer an den Volksschulen berechtigt. Die Zahl der Schüler betrug im Herbstsemester des Jahres 1907 an den Volksschullehrerseminaren 863, an den Volksschullehrerinnenseminaren 595. Die Abgangsprüfung bestanden am Ende des Frühlingssemesters desselben Jahres 214 Schüler und 155 Schülerinnen. Die Schüler und Schülerinnen, die die Kurse der ersten und der zweiten Klasse durchgemacht haben, können nach einer besonderen praktischen Probe in der Kleinkinderschulabteilung eine Prüfung ablegen, die sie zur Anstellung als Lehrer an den Kleinkinderschulen berechtigt. Im Jahre 1907 bestanden 1 Schüler und 18 Schülerinnen diese Prüfung.

Das erste Seminargesetz ist im Jahre 1865 ergangen. Zwar sind einige Abänderungen dieses Gesetzes dann und wann gemacht worden. Jedoch sind diese nicht grofs genug gewesen um mit der Entwicklung in anderen Kulturgebieten Schritt zu halten. Eine durchgreifende Reform der Volksschullehrerseminare ist jetzt vonnöten. Deshalb hat die Regierung einer besonderen Kommission aufgetragen Gutachten und Vorschläge zu neuen Bestimmungen betreffend der Volksschullehrerseminare des Reichs abzugeben. Die nötige Reform der Seminare ist folglich bald zu machen.

Zur Ausbildung der Lehrer an den Kleinkinderschulen gibt es aufser den zwei oben genannten ersten Klassen der Volksschullehrerseminare teils von den Provinzialständen (Landsting) unterhaltene und teils von einzelnen Personen eingerichtete Seminare. Jene erhalten alljährlich einen Staatszuschufs. Im Jahre 1906 erhielten sie zusammen 23370,73 Kronen. Im Jahre 1907 bestanden 482 bei der ersteren und 335 bei der letzteren die vorgeschriebene Abgangsprüfung.

Zur Ausbildung lappländischer und finnländischer Kleinkinderschullehrer gibt es aufserdem im nördlichen Teile des Landes je ein Seminar.

Als Stipendien für Schüler und Schülerinnen an den Volksschullehrerseminaren sind im Jahre 1907 88350 Kronen und für die Schüler und Schülerinnen, die lappländisch und finnländisch sprechen, 26240 Kronen vom Staate angewiesen worden.

2. Die Fortbildung der Volksschullehrer. Die Mittel zur Fortbildung der Volksschullehrer sind bisher folgende gewesen:

1. Lehrerversammlungen mit pädagogischen Vorträgen und Diskussionen, Lehrproben und Schulausstellungen;

2. Lokale Fortbildungskurse verschiedener Art, gewöhnlich von kleineren Lehrerkreisen eingerichtet und ein oder mehrere Fächer umfassend;

3. Ferienkurse an den Universitäten. Seit dem Jahre 1893 sind jedes zweite Jahr in 2 Wochen des letzteren Teils des August ein Kurs in Upsala und jedes zweite Jahr ein Kurs in Lund abgehalten worden. Überdies sind ähnliche Kurse dann und wann auch an der Universität zu Stockholm und an der Universität zu Gotenburg abgehalten worden. Diese Kurse, die von einem Organisationsausschufs der Universitätslehrer veranstaltet werden, sind ursprünglich auch für die Lehrer der Volksschulen und der höheren allgemeinen Lehranstalten und für einen jeden, der von diesen Kursen Vorteil haben kann, eingerichtet. Aber der gröfste Kontingent der Teilnehmer sind Lehrer und Lehrerinnen der Volksschule gewesen. Im Jahre 1905 hatten die Ferienkurse in Upsala 806 und im Jahre 1906 hatten die Ferienkurse in Lund 577 Teilnehmer.

4. Pädagogische Literatur. Um die Lehrer der Volksschule mit denjenigen Fortschritten im Gebiete der Psychologie und der Pädagogik, die sowohl im eigenen Lande als auch im Auslande gemacht werden, bekannt zu machen gibt der allgemeine schwedische Lehrerverein durch eine besondere Literaturkommission seit dem Jahre 1898 eine Reihe pädagogischer Schriften (Pedagogiska skrifter) aus. Diese Schriften sind teils Übersetzungen, teils Originalwerke. Alljährlich werden 4—5 Hefte mit zusammen 400—500 Seiten aus-

gegeben. Um das Unternehmen sicher zu stellen ist unter den Mitgliedern des Vereins eine Literaturgesellschaft gebildet. Diese Gesellschaft zählt etwa 600 Mitglieder. Jeder von ihnen bezahlt einen jährlichen Beitrag von 3 Kronen. Dafür bekommt er auch die Schriften des Jahres. Während der letzten Jahre hat der Verein zum Ausgeben dieser Schriften einen jährlichen Staatszuschufs von 1000 Kronen bekommen.

Ein bedeutender Faktor im Leben der schwedischen Volksschule ist

IV. Der allgemeine schwedische Lehrerverein. Dieser Verein ist im Jahre 1880 ins Leben gerufen. Der Zweck des Vereins ist für die Hebung der Volksschule und der Volksbildung zu arbeiten, Einheit und einen guten Geist unter den Lehrern zu verbreiten und die Verhältnisse der Lehrer im allgemeinen zu verbessern. Lehrer und Lehrerinnen an den Volksbildungsanstalten aber auch andere Personen, die sich für die genannte Tätigkeit interessieren, können Mitglieder des Vereins werden. Der Verein ist in Zweigvereine (Kreise) geteilt. Am Anfang des Jahres 1908 hatte er 285 Kreise und 11480 Mitglieder.

Die Leitung des Vereins geschieht durch einen Zentralvorstand. Dieser Zentralvorstand besteht aus 12 Personen, die von den Vereinsmitgliedern in den Versammlungen der Kreise gewählt werden. Er hat die Angelegenheiten des Vereins vorzubereiten, die Gutachten der Kreise darüber einzuholen und die Beschlüsse der Kreise auszuführen. Übrigens hat er den Zweck des Vereins in geeigneter Weise zu fördern.

Zu den aus der Geschäftsführung und Leitung erwachsenden Kosten leistet jedes Vereinsmitglied einen jährlichen Beitrag von 1 Krone.

Während seines Daseins hat der Verein eine grofse Menge von Fragen behandelt. Die Tagesordnung der Jahresversammlung des Zentralvorstandes zählt gewöhnlich etwa 80 verschiedene Fragen. Auf allen Gebieten der Volksschule hat der Verein Initiative zu Verbesserungen ergriffen. Die ideellen Aufgaben hat er immer vor allen anderen gesetzt. Darum hat er auch für die Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Lehrer mit gutem Erfolge arbeiten können. Durch sein Jahrbuch »Der Verein« (Föreningen), das jetzt in mehreren Heften ausgegeben wird, steht der Zentralvorstand in Beziehung zu den Kreisen und Mitgliedern des Vereins. Die Schwedische Lehrerzeitung (Svensk Läraretidning), die jede Woche ausgegeben wird, ist auch alle Jahre das Organ des Vereins gewesen.

V. Volkshochschulen und Vorlesungen für Erwachsene. 1. Volkshochschulen. Durch die Gemeindeverfassungen von 1862 und die Reichstagsordnung von 1866 erhielten die unteren Volksschichten, besonders die Bauern, einen viel gröfseren Einflufs auf die allgemeinen Angelegenheiten als sie vorher gehabt hatten. Infolgedessen war ihr Interesse für solche Angelegenheiten auch viel gröfser, aber dann fühlten sie auch, dafs sie etwas mehr von Kenntnissen brauchten als diejenigen, die sie in der Volksschule erworben hätten. So entstand die Volkshochschule. Die erste Schule dieser Art wurde im Jahre 1868 zu Hvilan (Skåne) errichtet. Im Jahre 1908 gab es 39 solcher Schulen, alle auf dem Lande.

Der Unterricht beabsichtigt den Schülern ein lebendiges Interesse für die Aufgaben des menschlichen und bürgerlichen Lebens beizubringen und ihnen auf einem geschichtlich-vaterländischem Grunde diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erteilen, die jedem Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft vonnöten sind. Sie sind also keine Fachschulen, wenn auch beim Unterricht eine gewisse Rücksicht darauf genommen wird, dafs die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen Söhne und Töchter aus dem Bauernstande sind.

Der Lehrkursus ist ein ein- oder zweijähriger. Die Volkshochschulen werden sowohl von männlichen als von weiblichen Schülern besucht. Nur einige Schulen unterrichten die beiden Geschlechter zusammen. An den meisten Schulen haben sie verschiedene Lehrzeiten. Die Lehrzeit für Männer dauert dann von Anfang November bis Anfang Mai (nur durch die Weinachtsferien, etwa 14 Tage, unterbrochen); diejenige für Frauen von Anfang Mai bis Anfang August. Keine Eintrittsprüfung wird gefordert, aber die Schüler

müssen wenigstens 18 und die Schülerinnen 16 Jahre zurückgelegt haben.

Im männlichen Kursus sind die Lehrgegenstände: Schwedische Sprache, Geschichte, Geographie, die Grundgesetze und Gemeindeverfassungen Schwedens, Landwirtschaft, Naturkunde und Hygiene, Rechnen und Geometrie, Feldmessungen und Abwägungen, Buchführung, Zeichnen (Baukonstruktionen und Zeichnen von Gerätschaften), Schönschreiben, Gesang, Gymnastik.

An den Abenden versammeln sich Lehrer und Schüler 1—2 Stunden zu freien Übungen. Es kommen dann fingierte Gemeindeberatschlagungen, Diskussionen, Gespräche, Lesen guter Literatur usw. vor.

Die Lehrgegenstände des zweiten Jahreskursus sind in einigen Fällen dieselben wie diejenigen des ersten Kursus mit Hinzufügung von Ackerbau und Haustierkunde. An 27 Schulen ist jedoch der zweite Kursus wie eine reine Fachschule für Ackerbauer (»Landmannsschule«) geordnet.

Im weiblichen Kursus sind die Lehrgegenstände: Schwedische Sprache, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Hygiene und Hauswirtschaft, Rechnen, Buchführung, Schönschreiben, Gesang, Gymnastik und Handarbeit.

Keine Abgangsprüfung wird angestellt und keine Zeugnisse über erworbene Kenntnisse erteilt.

Im Jahre 1906 wurden 1089 männliche und 812 weibliche Schüler in den Volkshochschulen unterrichtet.

An jeder Schule sind aufser dem Vorsteher 1—2 ordentliche Lehrer und in den Sommerkursen 2—3 Lehrerinnen angestellt. Die meisten Lehrer haben ihre Studien an der Universität, der technischen Hochschule oder einer landwirtschaftlichen Akademie betrieben.

Zur Unterhaltung der Schulen tragen besondere für diesen Zweck gebildete Vereine, Gemeinden, Provinzialstände und landwirtschaftliche Gesellschaften mit verschiedenen Summen bei. Aufserdem hat der Reichstag zur Unterstützung der Schulen einen jährlichen Betrag angewiesen, der von der Regierung an die verschiedenen Schulen verteilt wird. Im Jahre 1907 betrug diese Unterstützung aus der Staatskasse 176777 Kronen. Die Zöglinge bezahlen ein kleines Schulgeld, das zwischen 10 und 80 Kronen per Kursus wechselt. Zur Unterstützung unbemittelter Zöglinge gewährt der Reichstag alljährlich eine Summe. Im Jahre 1907 wurden 21350 Kronen unter 444 männliche und 13644 Kronen unter 413 weibliche Schüler verteilt.

Die nächste Aufsicht über die Schulen liegt einer Direktion, die gewöhnlich von denjenigen gewählt wird, die zur Aufrechterhaltung derselben beitragen, der Staat jedoch ausgenommen. Um die Unterstützung aus der Staatskasse zu bekommen sind die Direktionen verpflichtet, über die pädagogische Tätigkeit und die ökonomische Verwaltung der Schulen einen jährlichen Bericht einzureichen.

Ein bedeutender Teil der Volksbildungsarbeit wird nunmehr von den

2. Arbeiterinstituten und den Vorlesungsvereinen ausgeführt. Die Aufgabe dieser beiden Einrichtungen ist, dafür zu sorgen, dafs gute populär-wissenschaftliche Vorlesungen für erwachsene Personen, besonders die Arbeiter in den Städten und auf dem Lande gehalten werden. Das erste Arbeiterinstitut wurde im Jahre 1880 in Stockholm eingerichtet. Dem folgten seitdem eine grofse Anzahl ähnlicher Anstalten in anderen Städten nach, und die Vorlesungstätigkeit auf dem Lande ist besonders in letzteren Jahren in Flufs gebracht worden. Um die Vorlesungen zu ordnen sind Zentralbüreaus in Lund, Stockholm, Gotenburg und Upsala eingerichtet worden. Diese Büreaus publizieren jedes Semester Verzeichnungen der Vorleser und der Vorlesungen, die zu haben sind, und die Vorlesungsvereine verlangen bei den Büreaus die Vorlesungen, die sie im nächsten Semester haben wollen. Die Vereine bezahlen die Kosten, zu welchen sie jedoch einen Staatszuschufs bekommen können. Im Jahre 1908 bekommen die Vereine zusammen 200000 Kronen.

VI. Abnormschulen. 1. Lehranstalten für Taubstumme. Das erste Taubstummeninstitut Manilla in der Nähe von Stockholm wurde im Jahre 1809 errichtet. Während der Jahre 1864—1889 wurden mehrere ähnliche Anstalten ins Leben gerufen. Das letztgenannte Jahr hat Schweden ein besonderes Taubstummen-

gesetz bekommen. Laut dieses Gesetzes ist der Taubstummenunterricht obligatorisch geworden. Das schulpflichtige Alter fängt mit dem siebenten Jahre an und dauert acht Jahre. Das ganze Reich ist in 7 Taubstummenbezirke geteilt. Jeder Bezirk soll wenigstens eine Taubstummenschule haben. Die Schulen sind entweder Sprechschulen oder Schreib- und Zeichenschulen. Jede Sprechschule hat eine einjährige Probeklasse, in welcher man versucht diejenigen Kinder zu entdecken, die zum Unterricht nach der Sprechmethode geeignet sind. Die übrigen werden in eine Schreib- und Zeichenschule gesandt. Der Unterricht ist für Knaben und Mädchen gemeinsam. Die Lehrzeit ist 40 Wochen des Jahres. Lehrgegenstände und Lehrkursus sind etwa dieselben wie in der Volksschule. Überdies werden die Knaben in der Tischlerei und Schuhmacherei, die Mädchen im Kochen unterrichtet. Im Jahre 1907 hatten die Taubstummenschulen zusammen 706 Zöglinge.

Mit der Schule zu Manilla ist ein Seminar zur Ausbildung von Lehrer und Lehrerinnen an den Taubstummenschulen verbunden.

Die Taubstummenschulen werden von den Provinzialständen unterhalten, aber vom Staate bekommen sie sehr bedeutende Beiträge. Im Jahre 1907 betrugen diese Beiträge 172975 Kronen. Laut des Gesetzes sollen die Eltern oder, wenn sie dazu zu arm sind, die Armenpflege 50—100 Kronen für jedes Kind bezahlen.

2. Lehranstalten für Blinde. Anfangs wurden die Blinden in denselben Anstalten wie die Taubstummen unterrichtet, aber im Jahre 1879 ist ein besonderes Blindeninstitut zu Manilla errichtet worden. Im Jahre 1888 erhielt dies Institut ein eigenes Gebäude, Tomteboda, in der Nähe von Stockholm. Aufserdem gibt es jetzt zwei Vorschulen für Blinde, zu Tomteboda und Wäxjö. In diesen wird der Unterricht vorbereitet und begonnen, in jenem wird er fortgesetzt und abgeschlossen. Diese Anstalten haben den Zweck den blinden Kindern teils einen der Volksschule entsprechenden Unterricht, teils auch eine solche Fertigkeit in Handwerken und Handarbeiten zu erteilen, dafs sie womöglich ihren Lebensunterhalt selbst verdienen können. Der Lehrkursus der Vorschulen ist auf 4 Jahre und derjenige des Instituts auf 6 Jahre berechnet. Sowohl die Vorschulen als das Institut sind Internate. Vom Jahre 1896 ist der Blindenunterricht obligatorisch. Im Schuljahre 1906—1907 hatte die Vorschule 77 und das Institut 117 Zöglinge. Die Kosten trägt der Staat, aber für jedes Kind bezahlen die Provinzialstände 300 Kronen. Diese haben jedoch das Recht einen Beitrag von den Eltern oder von der Armenpflege zu bekommen. Im Jahre 1907 hatte der Staat zur Disposition der Blindenanstalten eine Summe von 72950 Kronen gestellt.

Das Institut zu Tomteboda hat auch die Aufgabe künftigen Blindenlehrern und Lehrerinnen erforderliche Kenntnisse im Unterricht für Blinde zu erteilen.

In Kristinehamn gibt es eine Handwerksschule für Blinde. In dieser werden, um ein Handwerk zu erlernen, solche Schüler aufgenommen, welche in späterem Alter blind geworden sind. Im Schuljahre 1906—1907 hatte die Schule 39 Zöglinge.

Zu Wänersborg gibt es eine Erziehungsanstalt für blinde Taubstumme. Im Jahre 1907 hatte sie 12 Zöglinge und sie erhielt einen Staatszuschufs von 5000 Kronen.

3. Anstalten zur Erziehung und Pflege der Idioten. Die erste Idiotenanstalt ist in Sköfde im Jahre 1866 errichtet worden. Im Jahre 1907 gab es 36 verschiedene Anstalten für Geistesschwache. Diese Anstalten sind entweder Idiotenschulen für Kinder, die unterrichtsfähig sind, Arbeitsheime für diejenigen, die die Schule verlassen haben, oder Asyle für bildungsunfähige Idioten. Diese Anstalten werden von Provinzialständen, wohltuenden Vereinen und Privatpersonen unterhalten. Für jeden Schüler einer Schule bezahlt der Staat 250 Kronen und für jeden Zögling eines Arbeitsheims 100 Kronen. Im Jahre 1907 hat der Staat mit zusammen 191 737,50 Kr. beigetragen. Die Lehrfächer einer Schule sind dieselben wie in einer gewöhnlichen Volksschule, aber besonders treibt man Handarbeit und Gartenbau, weil diese Fächer für die Entwicklung der Kinder am meisten geeignet sind.

Seit dem Jahre 1878 werden Lehrer und Lehrerinnen für diese Anstalten an der Idiotenschule zu Stockholm ausgebildet.

Zu dieser Lehrerausbildung trägt der Staat jährlich mit 12000 Kronen bei.

4. Schulen für Verkrüppelte gibt es in Gotenburg, Karlskrona, Hälsingborg und Stockholm. Die erste von diesen ist im Jahre 1885 in Gotenburg errichtet worden. Sie werden von Vereinen unterhalten, die nur für diesen Zweck gebildet worden sind. Der Staat gibt keinen Beitrag, aber die Schule zu Gotenburg bekommt von zwei Provinzialständen einen Geldzuschufs. Die Aufgabe der Schulen ist die Zöglinge in irgend einem Gewerbe zu unterrichten, dafs sie geschickt werden ihren Lebensunterhalt selbst zu verdienen. Die Lehrfächer sind deshalb für die männlichen Schüler: Tischlerei, Drehen, Korbarbeiten, Bürstenbinderei, Schusterei, Holzschnitzerei; für die weiblichen: verschiedene Arten von Nähen, Stricken und Weben.

Södertälje (Schweden). J. Franzén.

B. Das höhere Schulwesen

1. Historische Entwicklung. 2. Gegenwärtige Einrichtung. 3. Die höheren Schulen und die Volksschulen. 4. Die höheren Mädchenschulen.

1. Historische Entwicklung. Im Mittelalter gab es in Schweden teils Klosterschulen, teils Kathedralschulen, beide von der Kirche gepflegt und für die Ausbildung der Priesterschaft bestimmt. Im späteren Mittelalter gab es auch sog. Stadtschulen, die von der Bürgerschaft unterhalten wurden und die Aufgabe hatten, die für das bürgerliche Leben nötigen oder nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu ermitteln. Durch die Einführung der Kirchenreformation wurden die Kloster- und Kapitelgüter eingezogen und die Existenz der höheren Schulen infolgedessen bedroht. Aber auch für die Verbreitung und Verkündigung der neuen Lehre waren dafür besonders ausgebildete Diener erforderlich, und es lag daher fortwährend im Interesse der Kirche, die alten Kirchenschulen aufrecht zu halten. Die erste schwedische protestantische Schulordnung bildet einen Abschnitt von der Kirchenordnung vom Jahre 1571. In zwei Artikeln, »Von Schulen« und »Ordnung, wie in den Schulen gelernt werden soll«, wird festgesetzt, wie die Schulen eingerichtet und der Unterricht an denselben angeordnet werden sollten. Jede Schule war in drei bis vier Kreise geteilt. Die Lehrgegenstände waren Latein, Religion und Gesang. »Wer andere Sprachen, etwa Griechisch oder Hebräisch lernen will«, heifst es, »mufs sich selbst Lehrer besorgen«. Der Unterricht wurde von einem einzigen Lehrer, dem Schulmeister, erteilt. Diesem war jedoch die Befugnis eingeräumt, ältere und tüchtigere Schüler als Hilfslehrer, sog. Auditores, anzustellen.

Durch einen Erlafs vom Jahre 1695 wurde der Fachkreis der Schulen mit der griechischen Sprache erweitert. Von grofser Bedeutung für die Entwicklung des Schulwesens war eine Verfügung vom Jahre 1604, nach welcher an den Kathedralschulen, aufser dem Schulmeister (Anstaltsvorstand), ein Lektor der Theologie und ein Konrektor angestellt werden sollten. Die Weiterentwicklung der Schulen ging unter der Regierung Gustav Adolfs fort. Mehrere der alten Schulen wurden zu sog. Gymnasien mit 4—6 Lehrern, Rektor, Lektor der Theologie, Konrektor und 1—3 Kollegen, umgebildet. Auch neue Schulen dieser Art wurden errichtet. Gustav Adolf ist als der Gründer der realistischen Schulbildung in Schweden anzusehen, weil er teils an den vorhandenen Gelehrtenschulen sog. Apologisten- oder Schreibklassen einrichtete, teils den Städten die Schuldigkeit auferlegte, Stadtschulen oder sog. Rechenschulen zu unterhalten.

Im Jahre 1649 wurde eine neue Schulordnung veröffentlicht. Nach dieser wurden die Schulen in niedere Trivialschulen, höhere Trivialschulen und Gymnasien geteilt. Die niederen Trivialschulen, auch Kinderschulen genannt, entsprachen der untersten Klasse der höheren Trivialschulen. Diese oder die vollständigen Trivialschulen umfafsten vier aufsteigende Klassen und eine Schreib- und Rechenklasse. Diese Klasse, ein Oberbau auf der untersten Trivialschulklasse, war für diejenigen Schüler bestimmt, die sich in erster Hand im Schreiben und Rechnen üben wollten und ihre Studien in anderen Fächern fortzusetzen nicht wünschten. Lehrgegenstände in der Trivialschule waren: Religion, Latein mit Logik und Rhetorik, Griechisch, Rechnen, Schönschreiben und Gesang. In der Schreib- und Rechenklasse wurde in folgenden Fächern

unterrichtet: Schönschreiben, Rechnen, besonders kaufmännischem Rechnen, Briefschreiben, Religion und vaterländischer Geschichte. Jede Klasse der Trivialschule hatte ihren Klassenlehrer. Nachdem der Schüler die Trivialschule durchgemacht, wurde er in das Gymnasium versetzt. Dies umfaſste auch vier, in der Regel einjährige Klassen. Der Lehrplan des Gymnasiums enthielt Theologie, Latein, Griechisch, Hebräisch (wahlfrei), Mathematik mit Geographie, Logik, Naturlehre mit Botanik und die Lehre von den Teilen des menschlichen Körpers mit Gesundheitslehre, Geschichte mit Soziologie und Rechtslehre, Gesang. Der Unterricht wurde von sieben Lektoren und einem oder zwei Adjunkten erteilt. Die erzieherischen Grundsätze, die in der Schulordnung von 1649 zum Ausdruck kommen, waren in mehreren Beziehungen ihrer Zeit weit voraus. Besonders bemerkenswert ist die humane Auffassung von der Kindernatur, von welcher die Schulordnung geprägt ist. Zu erwähnen ist auch, daſs die Schulordnung in Bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht die direkte oder unmittelbare Methode kräftig empfiehlt und auch im übrigen Gedanken hinsichtlich dieses Unterrichtes ausspricht, denen erst nach mehr als zwei Jahrhunderten eine allgemeine Anerkennung zu teil geworden ist.

Im Jahre 1693 erschien eine neue Schulordnung. Die Schreib- und Rechenklasse wurde eingezogen; dagegen wurden die Trivialschulen mit einer fünften, zweijährigen Klasse erweitert. Von dem Fachkreise der Gymnasien wurde die Lehre von den Teilen des menschlichen Körpers ausgeschlossen. Als neue Lehrgegenstände wurden aufgenommen: Kirchengeschichte, Metaphysik, Ethik und Astronomie. Hebräisch wurde zum Pflichtfach. Predigten, Disputationen, geometrische Messungen und astronomische Beobachtungen wurden in der Schulordnung empfohlen.

Durch die Schulordnung vom Jahre 1724 wurde die Schreib- und Rechenklasse, unter dem Namen Apologistenklasse, von neuem eingerichtet. Die Anzahl der übrigen Klassen der Trivialschule wurden auf vier beschränkt. Von dem Lehrplan der Gymnasien wurden Botanik und Astronomie gestrichen. Im übrigen blieb das höhere Schulwesen während des 18. Jahrhunderts im ganzen unverändert.

Durch die Einfügung der oben erwähnten Schreib- und Rechenklasse oder Apologistenklasse in die Schulorganisation war den höheren Schulen eine doppelte Aufgabe vorgesetzt worden, nämlich teils auf gelehrte Wirksamkeit, teils auf die bürgerlichen Berufe vorzubereiten. In der Schulordnung vom Jahre 1807 wurde demgemäſs festgesetzt, daſs an den höheren Schulen Unterricht nicht nur denjenigen, die sich wissenschaftlicher Tätigkeit zu widmen oder in den Staatsämtern ihr Auskommen zu suchen beabsichtigten, sondern auch denjenigen Schülern erteilt werden sollte, die sich für das bürgerliche Berufsleben nützliche Kenntnisse zu erwerben wünschten. Die Frage, wie diese doppelte Aufgabe gelöst werden sollte, bildet das Hauptthema in den Verhandlungen über die Organisation des höheren Schulwesens, welche im 19. Jahrhundert geführt worden sind. Unter den verschiedenen Ansichten, die dabei vertreten worden sind, kann man zwei einander diametral entgegengesetzte Standpunkte unterscheiden. Auf der einen Seite wurde behauptet, die gelehrte und die allgemein bürgerliche Bildung seien verschiedenartig und nähmen verschiedene geistige Fähigkeiten in Anspruch. In der menschlichen Natur gibt es, schreibt Professor S. Grubbe in einem Gutachten von 1828, zwei verschiedene Richtungen, welche schon in der Jugend zum Vorschein kommen und nachher, während des ganzen Lebens immer bestimmter hervortreten. Man könne die eine von diesen Richtungen die höhere und ideelle, die andere dagegen die niedrigere und reale oder eigentlicher die materielle nennen. Die erstere sei die richtige und natürliche nicht nur bei denen, die mit ihrer ganzen Seele in der Ideenwelt leben und sich einer ausschlieſslich intellektuellen Wirksamkeit widmen, d. h. dem Gelehrten, dem Religionslehrer und dem Künstler, sondern auch bei dem Beamten, der an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes teilzunehmen und dadurch zur Verwirklichung der Staatsidee beizutragen habe. Die letztere Richtung dagegen sei vorhanden bei denen, die sich den Berufen widmen, welche auf die Befriedigung der sinnlichen Bedürfnisse abzielten,

d. h. dem Gewerbsmann im weitesten Sinne des Wortes. Für diese zwei Geistesrichtungen sei verschiedene Ausbildung nötig. Für die Schüler, bei welchen die erstere Richtung überwiege, sei die Gelehrtenschule da, deren Unterricht nicht auf das Beibringen gewisser im bürgerlichen Leben unmittelbar anwendbaren, im niedrigeren Sinne des Wortes nützlichen Kenntnisse eingerichtet sein sollte, sondern auf die Entwicklung und Übung der intellektuellen Kraft, wozu ein ernstes Studium der alten Sprachen das zweckmäfsigste Mittel sei. Hinsichtlich der realen oder materiellen Richtung müsse man zwei Gruppen unterscheiden: erstens diejenigen, die sich unmittelbar mit der mechanischen Arbeit, zweitens diejenigen, die sich mit der Leitung dieser Arbeit zu beschäftigen haben. Für die ersteren sei die Volksschule, für die letzteren die Bürgerschule oder die Apologistenschule da. Die Aufgabe der Apologistenschule sei eine gewisse Kenntnis von den Resultaten der Wissenschaften, in Bezug auf die Anwendbarkeit derselben in allerlei bürgerlichen Gewerben, zu ermitteln. Eine Zusammenschmelzung von Gelehrtenschule und Apologistenschule sei daher unzulässig. Jede »von den beiden Schulgattungen müsse in ihrer Reinheit und Absonderung von der anderen« beibehalten werden. — Die Anhänger der Grubbeschen Ansichten sahen also die Lösung der Schulfrage in dem Errichten von zwei verschiedenen Schularten, von welchen die eine gelehrte, die andere allgemeine bürgerliche Bildung beibringen sollte. Auf der entgegengesetzten Seite wurde angeführt, dafs die Kinder als Kinder behandelt werden müfsten und die für ihren Standpunkt angemessenste Bildung erhalten sollten. Es sei nicht möglich schon bei der Aufnahme des Kindes in die Schule zu entscheiden, welchen Lebensberuf es wählen würde. Daher solle der Anfangsunterricht für alle Schüler gemeinsam sein und nur solche Fächer umfassen, die allen Bürgern, dem Gewerbsmann ebenso wie dem Gelehrten, nützlich sein könnten. Erst auf einer höheren Stufe, wo die Anlagen deutlicher hervortreten, solle eine Differentiierung des Unterrichts je nach den Bedürfnissen der verschiedenen Lebensrichtungen eintreten. Es wurde auch der Gesichtspunkt betont, dafs ein von Anfang getrennter Unterricht, der zu verschiedenen Lebensberufen führte, die verschiedenen Volksschichten voneinander absondern müsse. »Einheit und Bürgerlichkeit« solle das Ziel alles öffentlichen Unterrichts sein. Die Anhänger dieser Ansicht wollten also die Schule nicht in verschiedene Arten, sondern in verschiedene Stufen, eine gemeinsame Unterstufe und eine in verschiedene Studienrichtungen gespaltete Oberstufe teilen.

In dem Schulsystem von 1820 wurde die erstere, in demjenigen von 1904 die letztere dieser entgegengesetzten Ansichten durchgeführt. Die dazwischenliegende Entwicklungsperiode ist als ein stufenweise fortgehender Übergang von dem einen zu dem anderen Schulsystem anzusehen. Von einem Gesichtspunkte ist der Kampf, der dieser Entwicklung vorangegangen ist, ein Kampf um das Latein gewesen. Nach der ersteren Ansicht gehört das Latein, das zur Übung und Entwicklung der geistigen Kräfte das geeignetste Mittel sei, zum Anfangsunterricht der Gelehrtenschule. Nach der letzteren Ansicht gehört das Latein, das für die bürgerliche Bildung entbehrlich oder von keinem Nutzen sei, nicht zu der einheitlichen Unterstufe, sondern zu der Oberstufe, wo die fachliche, bezw. gelehrte Bildung vorbereitet werden solle. Das Hinaufschieben des Lateins ist der augenfällige, von der grofsen Menge ergreifbare Kern der Schulfrage gewesen.

Die oben erwähnte Schulordnung vom Jahre 1807 brachte keine prinzipielle Veränderung im Schulwesen mit. Die erste Klasse der Trivialschule war für alle Schüler gemeinsam. Von dieser Klasse konnten die Schüler entweder in den drei höheren Klassen der eigentlichen Trivialschule oder in der Apologistenklasse weitergehen. Für die bürgerliche Bildung wichtig war die Bestimmung, dafs kleinere Schulen mit Rektor und einem oder zwei Kollegen auf die Weise umgebildet werden sollten, dafs sie denselben Unterricht wie die Apologistenklasse mitteilen konnten. Das Bedürfnis einer modernen, realistischen Bildung wurde auch dadurch berücksichtigt, dafs die Schulordnung den fremden neueren Sprachen, sowie Botanik und Naturgeschichte einen wenn auch anspruchslosen Platz auf dem Lehrplan einräumte. Den vorgerückteren

Schülern der Apologistenklasse war es erlaubt, an dem Unterricht in diesen Fächern teilzunehmen.

Diese Schulordnung blieb von kurzer Dauer. Schon im Jahre 1820 wurde dieselbe von einer neuen ersetzt. Die Schulen wurden jetzt in zwei verschiedene Arten: Apologistenschulen (Apologistieen) und Gelehrtenschulen geteilt. Die Apologistenschulen waren teils zweistufige mit Rektor und einem Kollegen, teils dreistufige mit Rektor und zwei Kollegen. Von den Gelehrtenschulen gab es dreistufige mit Rektor und zwei Kollegen, und vierstufige mit Rektor, Konrektor und drei Kollegen. Zu dieser Schulgattung gehörten auch die Gymnasien mit wenigstens 6 Lektoren und einem Adjunkten. Die Gymnasien umfalsten in der Regel zwei aufsteigende Abteilungen oder Kreise. Die Klassen und Abteilungen dieser Schulen scheinen im allgemeinen von zweijähriger Lehrdauer gewesen zu sein. Die Lehrfächer in der Apologistenschule waren: Religion, Schönschreiben, Rechtschreiben, Rechnen und Mathematik, Geschichte und Geographie, die Lehre von den Erzeugnissen und den allgemeinen Erscheinungen der Natur, die Hauptpunkte der Rechts- und Staatskunde Schwedens, Französisch und Deutsch. Der Lehrplan der Gelehrtenschulen umfalste: Religion, Schönschreiben, Rechtschreiben, Latein, Griechisch, Rechnen und Mathematik, Geschichte und Geographie, Naturlehre und, in den vierstufigen Gelehrtenschulen, dazu Theologie und Hebräisch. Der Lehrplan der Gymnasien enthielt, aufser den Fächern der übrigen Gelehrtenschulen, auch Französisch, Deutsch, Philosophie, Physik, Naturgeschichte, Englisch und Zeichnen, die beiden letzteren Fächer wahlfrei.

Im Jahre 1825 wurde eine Schulkommission eingesetzt um das öffentliche Unterrichtswesen des Landes zu revidieren. In dieser Kommission waren die oben erwähnten, prinzipiell entgegengesetzten Ansichten vertreten. Die Mehrzahl umfalste den Grundsatz der Einheitsschule, getraute sich aber nicht das Hinaufschieben des Lateins nach der höheren Schulstufe zu empfehlen, weil diese Sprache noch eine allzu grolse Bedeutung für jede höhere Bildung hatte. Unter solchen Umständen blieb der Kommission nichts anderes übrig als den Komprommifsantrag zu stellen, dafs einerseits Apologistenschulen und Gelehrtenschulen vereinigt werden und in eine einzige Schulform aufgehen sollten, dafs sich aber andrerseits diese vereinigte Schule in zwei Linien oder Ordnungen, die »Lateinlinie« mit Unterricht in den alten Sprachen und die »Reallinie« ohne Unterricht in den alten Sprachen spalten sollte.*) Die Minderzahl der Kommission, zu der der oben erwähnte Professor Grubbe gehörte, vertraten das Prinzip von verschiedenen Schularten für verschiedene Bildungsbedürfnisse.

Nach mehreren Verhandlungen im Laufe der 30er und 40er Jahre wurde die von der Kommission vorgeschlagene Schulorganisation durch einen königlichen Runderlafs vom Jahre 1849 zur Ausführung gebracht. Die Apologisten- und Gelehrtenschulen (einschliefslich der Gymnasien) wurden zu einer Unterrichtsanstalt, der sog. »Elementarschule«, verschmolzen. In dieser Schule konnten die Schüler auf Wunsch der Eltern von dem Unterricht in den klassischen Sprachen befreit werden.

Der Erlafs vom Jahre 1849 gab nur die Richtlinien der höheren Schulen an. Näher ausgeführt wurden die Grundsätze des Erlasses durch die Schulordnung vom Jahre 1856. Jetzt wurden die »Elementarschulen«, die alle von derselben Art sein sollten, in höhere »Elementarschulen« oder Vollanstalten und niedere »Elementarschulen« geteilt.

Die ersteren umfalsten acht aufsteigende

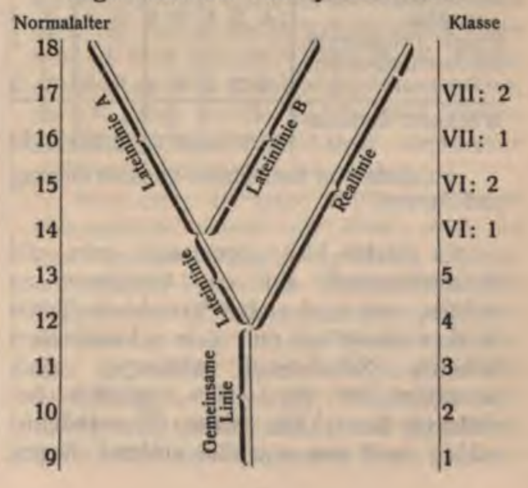
*) Die Kommission beantragte auch andere Unterrichtsreformen, die zu dieser Zeit eifrig empfohlen wurden. Unter diesen seien hier erwähnt: Die Einführung des Fachlehrersystems auf allen Schulstufen; das Aufheben der sog. geschlossenen Klassen und die Einführung des Parallel- oder Fachsystems, nach welchem die Schüler in den verschiedenen Gegenständen verschiedenen Klassen angehören konnten (die sog. freie Versetzung); der wechselseitige Unterricht oder die Beteiligung der älteren Schüler an dem Unterricht der jüngeren. Um die vorgeschlagenen Reformen zu prüfen wurde im Jahre 1828 eine Versuchsschule, die Nya elementarskolan, in Stockholm errichtet. Dergleichen pädagogische Versuche wurden auch an mehreren anderen Lehranstalten angestellt, sie wurden aber allmählich aufgegeben. Am längsten wurde die sog. freie Versetzung der Schüler an der Nya elementarskolan beibehalten, wo dieser Irrtum noch in den 1890er Jahren »versucht« wurde.

Klassen, von denen die höchste oder achte*) zweijährig war. Die niederen »Elementarschulen« entsprachen einer gewissen Anzahl, höchstens fünf, von den unteren Klassen der Vollanstalten. Der Lehrplan der ersten Klasse umfaſste Religion, schwedische Sprache, Rechnen, Naturkunde, Geschichte und Geographie. In der 2. Klasse traten Französisch, in der 3. Latein und Deutsch, in der 4. Griechisch und Englisch, in der 5. Physik und Chemie und in der 6. Philosophie in den Lehrplan ein. Für den Unterricht in den technischen Fächern, Zeichnen, Musik und Turnen, sollten besonders dafür ausgebildete Fachlehrer angestellt werden. In den zwei untersten Klassen war der Unterricht für alle Schüler gemeinsam. In den übrigen Klassen konnten die Schüler von den fremden Sprachen in einer Menge von Kombinationen befreit werden. Wer in den klassischen Sprachen nicht unterrichtet wurde, muſste Französisch lernen, konnte aber zwischen der englischen und der deutschen Sprache wählen. Wer Latein studierte, konnte vom Griechischen befreit werden, hatte aber zwischen der französischen und der deutschen Sprache zu wählen. Wer die klassischen Sprachen lernte, konnte in der letzten Klasse Unterricht im Hebräischen und Englischen erhalten.

Dieser Schulordnung Folge leisten war auf Grund der zahlreichen Dispensationen untunlich. Schon im Jahre 1859 wurde eine neue Schulordnung erlassen. Nach dieser sollten die Vollanstalten 7 Klassen umfassen, von denen die drei höchsten zweijährig waren. Die Vollanstalten waren demnach von 10 jähriger Lehrdauer. Die »niederen Elementarschulen« umfaſsten, je nach der Anzahl der an denselben fest angestellten wissenschaftlichen Lehrern, zwei bis fünf Klassen. In den zwei unteren Klassen war der Unterricht gemeinsam. In der dritten Klasse teilten sich die Schulen in eine Lateinlinie und eine Reallinie. In der Lateinlinie traten das Latein in der 3., Griechisch in der 4. und Französisch in der 5. Klasse ein. Den Schülern wurde Wahlfreiheit zwischen den Linien gestattet, aber innerhalb jeder Linie waren die für dieselbe bestimmten Lehrfächer und Lehrpensa obligatorisch. Der Lehrplan der Lateinline umfaſste jedoch zwei wahlfreie Fächer: Englisch und Hebräisch. Im Jahre 1865 wurde eine Verfügung getroffen, nach welcher die Schüler der Lateinlinie unter Umständen von dem Unterricht in der griechischen Sprache entbunden werden konnten. Einige Jahre später (1869) wurden die untersten Klassen der höheren Schulen eingezogen, die fünfte Klasse einjährig gemacht, der Lehrkursus der Vollanstalten um ein Jahr verkürzt und das Eintrittsalter von 9 auf 10 Jahre erhöht. In der neuen ersten Klasse war der Unterricht für die Schüler gemeinsam, und in der zweiten Klasse trat die Gabelung in Lateinlinie und Reallinie ein.

Der nächste Schritt in der Richtung gegen die Einheitsschule wurde durch die Schulreform von 1873 genommen. Die drei Klassen von dem 9 jährigen Lehrkursus wurden in einen einheitlichen, lateinlosen Unterbau umgewandelt. Das Latein wurde nach der 4. und Griechisch nach der 6. Klasse hinaufgeschoben. In der 4. Klasse trat die Spaltung zwischen Lateinlinie und Reallinie ein, und in der 6. Klasse teilte sich die Lateinlinie in die Lateinlinie A und die Lateinlinie B. In der ersteren wurde Griechisch, in der letzteren Englisch angefangen. Näher ausgeführt wurde diese Organisation durch die Schulordnung vom Jahre 1878. Das Eintrittsalter wurde wiederum auf 9 Jahre herabgesetzt.

Schematische Übersicht der Schulorganisation vom Jahre 1878



*) Die unterste Klasse wird in Schweden wie in einigen deutschen Bundesstaaten als die erste bezeichnet; die folgenden tragen die ihrer Reihe nach entsprechende Ordnungsziffer.

Stundenpläne nach der Schulordnung vom Jahre 1878

1. Gemeinsamer Unterbau und Lateinlinie

Lehrfächer	Klasse					Klasse VI				Klasse VII			
						A		B		A		B	
	1	2	3	4	5	1	2	1	2	1	2	1	2
Religion	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Schwedisch	5	6	6	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Latein	—	—	—	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Griechisch	—	—	—	—	—	7	7	—	—	6	6	—	—
Deutsch	6	7	7	4	3	1	1	1	1	—	—	—	—
Französisch	—	—	—	—	3	4	4	4	4	3	3	4	4
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	4	4	—	—	2	2
Rechnen und Mathematik	4	5	5	5	5	3	3	4	4	3	3	4	4
Naturlehre	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Naturgeschichte	—	—	—	—	—	} 2	2	2	2	—	—	—	—
Physik	—	—	—	—	—					2	2	2	2
Geschichte und Geographie	4	5	5	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Philos. Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	1
Schönschreiben und Zeichnen	3	2	2	—	—	—	—	2	2	—	—	2	2
Wöchentl. Stundenzahl	27	30	30	30	30	32	32	32	32	30	30	30	30

Aufserdem in besonderen Stunden Gesang und Turnen.

2. Gemeinsamer Unterbau und Reallinie

Lehrfächer	Klasse					Kl. VI		Kl. VII	
	1	2	3	4	5	1	2	1	2
Religion	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Schwedisch	5	6	6	4	3	2	2	2	2
Deutsch	6	7	7	4	3	2	2	—	—
Englisch	—	—	—	7	7	3	3	3	3
Französisch	—	—	—	—	3	4	4	5	5
Rechnen u. Mathematik	4	5	5	5	5	7	7	7	7
Naturlehre	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturgeschichte	—	—	—	—	—	} 4	} 4	} 4	} 4
Physik	—	—	—	—	—				
Chemie	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Geschichte u. Geographie	4	5	5	5	4	3	3	3	3
Philos. Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Schönschreiben und Zeichnen	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Wöchentl. Stundenzahl	27	30	30	32	32	32	32	32	32

Aufserdem in besonderen Stunden Gesang und Turnen.

Es dürfte hier angemessen sein, die Aufmerksamkeit auf ein Verhältnis zu richten, von dem einige Verschiedenheiten in dem deutschen und dem schwedischen höheren Schulwesen abhängig sind. Schweden ist ein weites, spärlich bevölkertes Land. Die Städte, die verhältnismäfsig weit von einander entfernt liegen, sind klein, und die Schülerfrequenz ist gering. Es ergibt sich hieraus, dafs die Spezialisierung des Unterrichts je nach den Bedürfnissen der verschiedenen Lebensberufe nicht in dem Mafse hat durchgeführt werden können wie z. B. in Deutschland mit dessen dichterer Bevölkerung. In jeder Stadt gibt es gewöhnlich nur eine höhere Schule. Es mufs daher ein Gesamtinteresse der Eltern sein, dafs sich der Unterricht dieser einzigen Schule nicht auf einen speziellen Lebensberuf richtet. In diesem Falle würde nämlich die Schule nur dem Bedürfnis einer geringen Zahl von Schülern genügen; die übrigen müfsten entweder auf höhere Schulbildung verzichten oder sich nach einer anderen Stadt verfügen. Daraus erklärt sich das Streben, der höheren Schule einen allgemeinen Charakter zu geben, damit sie zu so vielen Berufsarten wie möglich vorbereiten könne. Die Verbreitung der Idee von der Einheitsschule ist demnach nicht nur sozialen und pädagogischen, sondern auch äufseren ökonomischen Gründen zuzuschreiben. Früher oder später mufs sich inzwischen der Unterricht je nach den Bildungsbedürfnissen der verschiedenen Schüler differentiieren. Zu diesem Zwecke kann man entweder verschiedene Schulen oder verschiedene Linien innerhalb der-

selben Schule errichten. Bei geringer Frequenz können in dem letzteren Falle die Schüler der verschiedenen Linien in vielen Fächern gemeinsam unterrichtet werden und brauchen nur in denjenigen Fächern getrennten Unterricht zu erhalten, die für die verschiedenen Linien charakteristisch sind. Aus diesen und anderen naheliegenden Gründen stellt sich das letztere System weniger kostspielig, was dessen Anwendung in Schweden einigermafsen erklären kann.

Am Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre hatten Abgeordnete dem Reichstage Anträge vorgelegt, die auf die Umwandlung der fünf unteren Klassen in eine lateinlose Einheitsschule und die Hinaufschiebung des Lateins nach dem sechsten Schuljahre abzielten. Diese Anträge wurden von der zweiten Kammer angenommen, von der ersten Kammer aber, wo das Prinzip von getrennten Schulen talentvolle und einflufsreiche Vertreter hatte, abgelehnt. In dem Mafse aber, in welchem die Bedeutung des Lateins für die wissenschaftliche Bildung abnahm und das Bedürfnis einer modernen, realistischen Bildung zunahm, wurden immer mehr Stimmen laut, die auf die Hinaufschiebung des Lateins nach der höheren Schulstufe drangen. Dazu kam ein anderer wichtiger Umstand. Wenn man von einigen schwachen Versuchen absieht, die Lehrkurse in der dritten und der fünften Klasse im Interesse der abgehenden Schüler zu einem gewissen Abschlufs zu bringen, so läfst sich behaupten, dafs der Unterricht der höheren Schulen von der ersten Klasse an so angeordnet war, als ob alle Schüler zur Reifeprüfung der Vollanstalten fortsetzen sollten. Inzwischen ergab sich aus den statistischen Zusammenstellungen, dafs nur ein Viertel sämtlicher Schüler dies Ziel erreichten; die übrigen gingen aus den mittleren Klassen ab, um in praktische Lebensberufe einzutreten. Auf die Mehrzahl der Schüler wurde demnach bei der Verteilung des Lehrstoffes gebührende Rücksicht nicht genommen. Diejenigen Schüler, welche z. B. aus der fünften Klasse abgingen, hatten mit der Geschichte des Altertums und des Mittelalters, aber nicht mit der der neueren Zeit Bekanntschaft gemacht. Aus diesen Erwägungen ergab sich das Bedürfnis einer Abschlufsprüfung auf der Mittelstufe für diejenigen Schüler, die vor der Reifeprüfung der Vollanstalten abgehen wollten oder mufsten. Dafs diese Prüfung in dem Alter von 15—16 Jahren stattfinden sollte, war die allgemeine Ansicht, besonders weil die Schüler zu dieser Zeit ihren Konfirmandenunterricht gewöhnlich beendigt hatten. Die Umwandlung der unteren und mittleren Klassen in eine lateinlose Einheitsschule und die Anordnung einer Abschlufsprüfung in der letzten Klasse dieser Schule war daher das Ziel der Reformbestrebungen.

Die von der zweiten Kammer früher vertretene Ansicht, dafs die neue Einheitsschule fünf Klassen umfassen sollte, wurde in den 1890er Jahren aufgegeben, weil nach der Herabsetzung des Eintrittsalters durch die Schulordnung von 1878, das Alter von 15 bis 16 Jahren erst von den Schülern in der sechsten Klasse erreicht wurde. Die Einheitsstrebler forderten jetzt, dafs die sechs unteren Klassen der Einheitsschule geopfert werden sollten. In Bezug auf das Verhältnis der gedachten Schule zu der Oberstufe der höheren Schulen gingen die Ansichten auseinander. Einige waren der Meinung, dafs die neue Abgangsprüfung in der sechsten Klasse für alle Schüler, d. h. nicht nur die abgehenden, sondern auch die zur Reifeprüfung der Vollanstalten fortsetzenden, obligatorisch sein sollte. In diesem Falle müfste das Latein nach dem siebenten Schuljahre hinaufgeschoben und die Oberstufe dreijährig gemacht werden. Andere dagegen vertraten die Ansicht, man solle für die auf der Mittelstufe abgehenden Schüler eine besondere, mit der 6. Klasse parallel laufende Abschlufsklasse einrichten, die Oberstufe an die fünf unteren Klassen anschliefsen und das Latein nach dem sechsten Schuljahr hinaufschieben.

Von einer im Jahre 1899 eingesetzten Kommission wurde der Plan einer auf dies letztere Prinzip gebauten Schulorganisation entworfen. Nach diesem Plan sollte der neunjährige Lehrkursus der höheren Schulen in zwei Stufen geteilt werden: eine einheitliche lateinlose Unterstufe von sechsjähriger Lehrdauer, Realschule genannt, und eine Oberstufe von vierjähriger Lehrdauer, das Gymnasium. Als Ziel der

Realschule wurde das Realschulexamen, als Ziel des Gymnasiums das Studentenexamen (Reifeprüfung der Vollanstalten) gesetzt. Die zwei-, drei- und fünfstufigen höheren Schulen sollten je nach der Schülerfrequenz entweder eingezogen, oder, wenn sie 50—100 Schüler hatten, in Realschulen für sowohl Knaben als Mädchen, oder endlich, wenn die Zahl der Schüler noch gröſser war, in Realschulen für Knaben umgewandelt werden. Wenn also die Kommission in einem Falle gemeinsamen Unterricht für Knaben und Mädchen beantragte, hatte dies seinen Grund in praktisch-ökonomischen Erwägungen. In kleinen Städten, wo die getrennten Knaben- und Mädchenschulen ein kümmerliches Dasein fristeten, wäre es, nach der Ansicht der Kommission, vorteilhafter, die Knaben und Mädchen in eine Schule zusammenzuführen, weil es leichter sei, für eine Schule als für zwei Schulen zu sorgen. Nachteilige Folgen von dem Zusammennehmen beider Geschlechter befürchtete die Kommission nicht, weil sich der in dieser Hinsicht gestellte Antrag nur auf kleinere Ortschaften mit einfacheren Lebensverhältnissen bezog, wo den Schülern genaue Aufsicht inner- und auſserhalb der Schule und individuelle Behandlung gewidmet werden könnten. Unter den übrigen Anträgen der Kommission seien hier erwähnt: Eine ausgedehnte Wahlfreiheit unter den Lehrfächern in den zwei letzten Klassen des Gymnasiums, Aufbesserung der Lehrergehälter, Verkürzung der Ferien und die Hebung eines mäſsigen Schulgeldes zu der Staatskasse. Die meisten Anträge der Kommission wurden dem Reichstage 1904 vorgelegt und von beiden Kammern angenommen. Eine neue Schulordnung wurde im Jahre 1905 veröffentlicht.

Es versteht sich von selbst, daſs diesen Reformbewegungen von seiten der Vertreter der wissenschaftlichen humanistischen Bildung ein kräftiger Widerstand geleistet wurde. Das Ziel der »Lateinfreunde« war die Trennung der höheren Schulen in zwei oder genauer drei Schulgattungen: humanistische Gelehrtenschulen, realistische Gelehrtenschulen, beide auf Universitäts- und Hochschulstudien vorbereitend, und Bürgerschulen für die auf der Mittelstufe abgehenden Schüler. Diese Bestrebungen fanden bei dem groſsen Publikum kein Gehör und waren infolgedessen erfolglos.

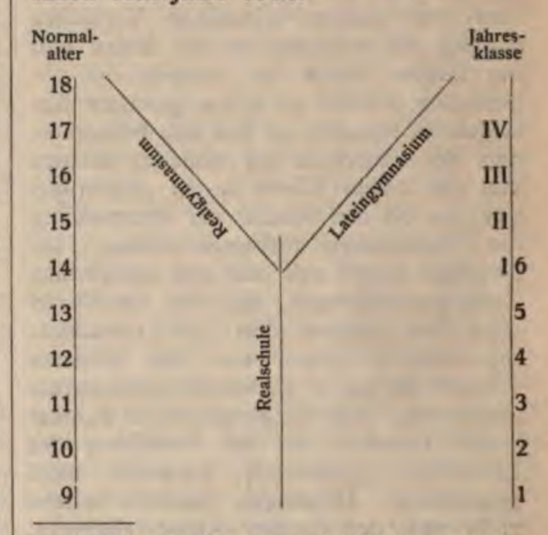
2. Gegenwärtige Einrichtung. a) Äuſsere Organisation. Die höheren Schulen in Schweden sind gegenwärtig: Realschulen (realskola) und Vollanstalten (högre allmänt läroverk), die letzteren sowohl eine Realschule als ein Gymnasium umfassend.

Die Realschule schlieſst sich an den dritten Jahreskursus der wohl eingerichteten Volksschulen (Typus Litt. A) an, ist von sechsjähriger Lehrdauer und hat den Zweck, eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende allgemeine bürgerliche Bildung zu ermitteln. Der Lehrkursus der Realschule schlieſst mit einer Reifeprüfung, dem Realschulexamen, ab. Zur Aufnahme in die unterste ist 9 Jahre erforderlich.

Das Gymnasium schlieſst sich an die fünfte Klasse der Realschule an, ist von vierjähriger Lehrdauer und hat den Zweck, die Grundlagen wissenschaftlicher Bildung mitzuteilen. Die Reifeprüfung an den Gymnasien heiſst Studentenexamen. Das Gymnasium gabelt sich in zwei Linien, das Realgymnasium und das Lateingymnasium.

In einigen Realschulen werden sowohl Knaben als Mädchen unterrichtet.*)

Schematische Übersicht der Schulorganisation vom Jahre 1904.



*) Eine für Knaben und Mädchen gemeinsame Schule wird schwedisch samskola genannt. Das entsprechende Wort scheint im Deutschen zu fehlen. In Übersetzungen aus

Die Jahresabteilungen der Realschule werden Klassen genannt und mit arabischen Ziffern bezeichnet; die Jahresabteilungen des Gymnasiums werden Kreise (ring) genannt und mit römischen Ziffern bezeichnet.

b) Unterrichtspläne. Im Jahre 1906 wurde der Unterrichtsplan der Realschulen veröffentlicht. Der Stundenplan hat folgendes Aussehen:

Lehrfächer	Klasse					
	1	2	3	4	5	6
Religion	3	3	3	2	2	2
Schwedisch	5	5	6	4	3	3
Deutsch	6	6	6	4	4	3
Englisch	—	—	—	5	5	4
Geschichte	2	3	3	3	3	4
Geographie	2	2	2	2	2	2
Rechnen und Mathematik	4	5	5	5	4	5
Naturlehre*)	2	2	2	3	5	5
Schönschreiben	2	2	1	—	—	—
Zeichnen	1	1	2	2	2	2
Wöchentl. Stundenzahl	27	29	30	30	30	30

Aufserdem Unterricht im Französischen in der 5. und 6. Klasse 2 Stunden wöchentlich (wahlfrei), im Slöjd (Handfertigkeit) 2 Stunden wöchentlich (wahlfrei), Gesang- und Turnübungen und an gemischten Realschulen Unterricht in weiblichen Handarbeiten 2 Stunden wöchentlich.

Die Schüler, die an dem Unterricht im Französischen teilnehmen, können von dem Unterricht im Zeichnen befreit werden.

Der definitive Unterrichtsplan des Gymnasiums ist noch nicht festgestellt worden. Die oben erwähnte Schulkommission hat den nebenstehenden Stundenplan vorgeschlagen:

Lehrfächer	Realgymnasium Kreis				Lateingymnasium Kreis			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Religion	2	1	2	2	2	1	2	2
Schwedisch	3	3	3	3	3	3	3	3
Latein	—	—	—	—	6	6	6	6
Deutsch	2	2	2	2	2	2	2	2
Englisch	3	3	3	3	2	2	2	2
Französisch	—	4	4	4	—	4	4	4
Geschichte	3	2	3	3	3	2	3	3
Geographie	2	1	—	—	2	1	—	—
Mathematik	6	6	6	7	4	4	5	5
Naturgeschichte	2	2	1	1	2	2	1	1
Physik	3	2	4	3	2	1	2	2
Chemie	2	2	2	2	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2
Wöchentl. Stundenzahl	30	30	32	32	30	30	32	32

Aufserdem Gesang- und Turnübungen in allen Kreisen und Unterricht in der philosophischen Propädeutik in den zwei höchsten Kreisen eine Stunde wöchentlich (wahlfrei).

Die Schüler des Lateingymnasiums können in den zwei höchsten Kreisen Unterricht im Griechischen anstatt in der Mathematik und im Zeichnen erhalten.

Die Fächer des Stundenplans sind, mit Ausnahme von Religion und Muttersprache, in den zwei höchsten Kreisen insoweit wahlfrei, dafs die Schüler von dem Unterricht in einem der gröfseren oder zwei der kleineren dieser Fächer entbunden werden können. Solche Dispensation wird zu Beginn des Schuljahres auf Ansuchen der Eltern oder deren Stellvertreter erstattet.

Schüler fremder Konfession sind sowohl in der Realschule als am Gymnasium von dem Religionsunterricht durch den Rektor zu dispensieren, wenn von ihnen der Nachweis beigebracht wird, dafs für ihren Religionsunterricht gesorgt ist.

c) Unterrichtsbetrieb. Der Unterricht an den höheren Schulen ist auf das Prinzip von geschlossenen Jahresklassen gebaut, d. h. alle Schüler einer Klasse werden beim Unterricht in allen verbindlichen Fächern zusammengehalten und am Ende des Schuljahrs, eventuell zu Beginn des neuen Schuljahrs in die nächst höhere Klasse versetzt oder müssen, wenn sie für die Versetzung nicht reif sind, denselben Jahreskursus noch einmal durchmachen. Sog. Wechselkursus, d. h. Parallelklassen mit verschiedenen Anfangsterminen, kommen nicht vor. Die sog. freie Versetzung der Schüler oder das Fachsystem, nach welchem die Schüler in verschiedenen Lehrgegenständen verschiedenen Klassen angehören und zu jeder beliebigen Zeit in die nächst höhere Klasse versetzt werden können,

dem Schwedischen ins Deutsche wird das Wort zuweilen mit »Gesamtschule«, »Gemeinschule« wiedergegeben. In diesem Aufsatze wird hie und da, wo kein Grund zum Mifsverständnis vorliegt, der Ausdruck »gemischte Schule« gebraucht werden.

*) Siehe Anhang.

wurde im vorigen Jahrhundert an mehreren Lehranstalten versucht, hat sich aber mit einem rationellen Schulunterricht nicht verträglich erwiesen.

In alter Zeit wurden die Schüler der Trivial- und Apologistenschulen von Klassenlehrern, die der Gymnasien von Fachlehrern unterrichtet. D. h. in den ersteren Schulen wurde der Unterricht in allen oder fast allen Fächern der Klasse von einem Lehrer erteilt, in den letzteren dagegen, die sich den Universitäten nachzubilden suchten, unterrichtete jeder Lehrer in einer beschränkten Anzahl von Fächern in allen Klassen. Nach den jetzt geltenden Bestimmungen soll die erste Klasse, dafern keine besonderen Umstände Ausnahmen veranlassen, von einem Lehrer unterrichtet werden. In der zweiten und der dritten Klasse kann der Unterricht mehreren Lehrern übertragen werden, aber so viele Fächer wie möglich sind in eine Hand zu legen. In den übrigen Klassen wird der Unterricht nach den Lehrgegenständen unter die Lehrer verteilt.*) In der Praxis aber wird, infolge der immer gröſseren Anforderungen an die wissenschaftliche Befähigung der Lehrer, das Klassenlehrersystem auch in den untersten Klassen von dem Fachlehrersystem allmählich verdrängt. Tatsächlich wird der Unterricht in der ersten Klasse an mehreren Schulen zwei, drei, vier, sogar fünf Lehrern übertragen. Für die Gesang- und Turnübungen, den Unterricht im Zeichnen, Slöjd und in weiblichen Handarbeiten werden besondere Fachlehrer, bezw. Lehrerinnen angestellt.

Die Unterichtsform ist die der Frage und Antwort. In den zwei obersten Kreisen des Gymnasiums, die wegen der den Schülern gestatteten Wahlfreiheit unter den Lehrfächern als eine Mittelstufe zwischen Schule und Hochschule anzusehen sind, sollen die Schüler mit wissenschaftlicher Forschungs- und Darstellungsmethode vorbereitende Bekanntschaft machen.

Streng geregelte Unterrichtsmethoden, wie sie in der Volksschule Anwendung finden, gibt es an den höheren Schulen nicht. Zwar schreibt die Schulordnung vor, daſs die Lehrer, die in demselben Fache unterrichten, zu Beginn jedes Schuljahres zur Fachkonferenz zusammentreten sollen, um für die methodische Behandlung des Lehrgegenstandes auf den verschiedenen Stufen einen gemeinsamen Plan zu entwerfen. Und diejenigen Lehrer, welche miteinander verwandte Fächer vertreten, sollen sich von Zeit zu Zeit über eine gleichförmige Unterrichtsmethode miteinander beraten. In der Tat aber bleibt es jedem einzelnen Lehrer überlassen, seinen Unterricht innerhalb der von dem Unterrichtsplane gezogenen Grenzen so anzuordnen, wie er es nach eigenem Erwägen angemessen findet. Der Unterschied, der in dieser Hinsicht zwischen den Volksschulen und den höheren Schulen vorhanden ist, hat seinen Grund in der Überzeugung, daſs ein gründliches Studium eine methodisch bildende Kraft besitzt, und daſs die tiefere sachliche Einsicht auch die formale Befähigung, dieselbe methodisch anzuwenden, in sich einschlieſst. Es ist hier nicht der Platz, auf die Frage einzugehen, inwieweit dieser Grundsatz von der Erfahrung gestützt wird.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethode wie der Tätigkeit der Schule überhaupt haben sich während der letzten Jahrzehnte erhebliche Veränderungen vollzogen. Durch die groſsartige Arbeit des spekulativen Denkens und der alle anderen Wissenschaften überragenden systembauenden Philosophie wurde im vorigen Jahrhundert der Formalismus auf fast allen höheren Kulturgebieten: Wissenschaft, Kirche, Staatsverwaltung und Rechtswesen, befestigt. Diese allgemeine Kulturbewegung, die freilich zur Schulung und Züchtigung des schwedischen Geistes beigetragen, die aber wegen ihrer Geringschätzung des Tatsächlichen und ihrer Unfähigkeit, sich an das immer Wechselnde Leben anzupassen, für die nationale Entwicklung zur drohenden Gefahr wurde, lieſs die höhere Schule nicht unberührt. Für die pädagogische Auffassung dieser Zeit hatte der Inhalt im Unterricht nur in dem Maſse einen Wert, in welchem derselbe zur Beleuchtung und Bestätigung der fertiggebildeten Regeln, Theorien und Systeme diente. Der Unterricht in der Naturkunde bewegte sich vorzugsweise mit Terminologie uud Systematik, der fremdsprachliche Unterricht mit den allgemeinen Gesetzen der Sprachen und der Religionsunterricht mit den Lehrsätzen und Dogmen

*) Siehe Anhang.

der Kirche. Die mit grofser Mühe eingeprägten Formen waren für die jungen Schüler meistens nuda nomina, weil denselben keine entsprechenden Anschauungs- und Vorstellungsbilder zu Grunde lagen. Es wehte zu dieser Zeit über Wissenschaft und Schule ein scholastischer Zug. Gegenwärtig sind es die empirischen Methoden, die Methoden der Naturwissenschaften, der modernen Sprachforschung und der historisch-kritischen Untersuchungen, welche die wissenschaftliche Arbeit beherrschen. Mit dieser veränderten Auffassung von Wissenschaft verträgt sich eine Unterrichtsmethode, die den psychologischen Verlauf verfolgt, durch welchen das Wissen aufgebaut wird, und die sich daher auf Anschauung und Phantasie, auf Induktion und Analogiebildung, auf Experiment und praktische Anwendung gründet. Von dem pädagogischen Realismus wird der Unterricht an den höheren Schulen ziemlich allgemein geprägt. Voran sind bei dieser Entwicklung die Naturwissenschaften gegangen. Der Unterricht in der Naturkunde verfolgt, heifst es in den Unterrichtsplänen von 1906, das Ziel, den Schülern nach Mafsgabe ihrer Entwicklung eine auf eigene Anschauung gegründete, hauptsächlich durch induktives Verfahren angeeignete Kenntnis von der Natur und den Naturerscheinungen, ebenso wie von den Naturgesetzen und deren Anwendung im praktischen Leben zu ermitteln. Besonders anregend und von der Schuljugend beliebt sind die von dem Unterrichtsplane empfohlenen Laborationsübungen in der Physik in den Klassen 4—6, in der Chemie in Klasse 5 und in der Biologie in Klasse 6. Ziemlich heftig war der, wie es scheint, jetzt beendigte Kampf betreffs des Realismus im Sprachunterricht oder der sog. direkten fremdsprachlichen Methode, die darauf abzielt, die lebende Sprache zum Zentrum des Unterrichts zu machen und die mündlichen und schriftlichen Übungen in erster Hand an den vorgelegten Text, nicht an die grammatischen Regeln anzuschliefsen. Durch diese Methode ist ein sowohl Lehrer als Schüler belebender Zug aus dem wirklichen Leben in den Sprachunterricht hineingedrungen. Auch im Zeichenunterricht scheint der Grundsatz, der Unterricht solle mit der konkreten Wirklichkeit anfangen, berücksichtigt worden zu sein. Für die erste Klasse schon sind Umrifszeichnungen nach wirklichen Gegenständen und Zeichnungen aus dem Gedächtnisse vorgeschrieben. Auf dem Gebiete des Religionsunterrichts ist die alte abstrakt-dogmatische Unterrichtsmethode durch die Lehrpläne aufser Kurs gesetzt. Der Religionsunterricht soll, heifst es, durchweg auf Grundlage der heiligen Schrift erteilt werden. In dem Mafse, wie es möglich ist, soll der geschichtliche Stoff der Ausgangspunkt der Darstellung des dogmatisch-ethischen Inhaltes sein. Diese soll einen religiös-sittlichen Wert haben und darf sich nie auf nur abstrakte Lehrsätze beschränken.

Im allgemeinen dürfte das Urteil begründet sein, dafs sich die Lehrer in weit höherem Grade, als früher der Fall war, bestreben, durch eine breite konkrete und anschauliche Darstellung, aus der das kindliche Gefühls- und Phantasieleben Nahrung holen kann, in den unteren Klassen einen festen Grund von Kenntnissen zu legen, auf welche die schematischen Übersichten und die systematischen Zusammenfassungen in den oberen Klassen gebaut werden können. Dafs ein Unterricht dieser Art den geistigen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder besser als die formalistische Abrichtung der alten Schule angepafst und geeigneter als dieser ist, die allseitige Entwicklung der Schüler zu fördern, braucht hier nicht erörtert zu werden.

d) Gesundheitspflege und physische Erziehung. Das Urteil, die neue Schule bezwecke eine allseitigere Entwicklung als die alte, bewährt sich auch in der Hinsicht, dafs gegenwärtig die Gesundheitsverhältnisse und die physische Erziehung der Schüler in höherem Grade als früher berücksichtigt werden. Die Gelehrtenschule der alten Zeit richtete ihr Augenmerk auf die intellektuelle Entwicklung, und was zur Aufsenseite der Schülerpersönlichkeit gehörte, wurde als etwas Nebensächliches angesehen. Das Ziel der Schule wurde höher gesetzt, als dafs sie sich mit dergleichen, des Gelehrtenstandes kaum würdigen Angelegenheiten abgeben sollte. Freilich wurden schon im 18. Jahrhundert körperliche Beschäftigungen empfohlen um den nachteiligen Folgen anhaltender, sitzender Arbeit entgegenzuwirken, und im 19. Jahrhundert

wurden obligatorische Turnübungen von den Schulordnungen vorgeschrieben. Trotzdem kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, daſs die körperliche Pflege als ein unorganischer Teil (»heterogenes Fach«) des Schulorganismus angesehen wurde. Wenigstens wurde diesen Angelegenheiten von seiten der Rektoren und der wissenschaftlichen Lehrer kein besonderes Interesse zu teil.

Auch in dieser Hinsicht bestrebt sich die Schulordnung vom Jahre 1905, die Tätigkeit der Schule den Anforderungen der Neuzeit anzupassen. »Die Arbeit an den höheren Schulen soll«, heiſst es da, »mit sorgfältiger Berücksichtigung der Gesundheit und der physischen Voraussetzungen der Schüler angeordnet und verrichtet werden. Dabei sind besonders Maſsregeln zu treffen, um bei den Schülern eine gesunde Körperentwicklung zu fördern, sowie Überbürdung und anderen ihrer Gesundheit nachteiligen Umständen vorzubeugen.« Zu diesem Zwecke werden in der Schulordnung und in besonderen Verfügungen der Oberschuldirektion genaue Vorschriften in Bezug auf Schullokale und Schulhof, auf Einrichtung, Reinigung, Lüftung und Heizung der Schulräume gegeben. U. a. sei die Bestimmung erwähnt, daſs die Turnhallen Douschen oder Badezimmer enthalten sollen, und daſs den Schülern widrigenfalls durch die Fürsorge des Rektors Gelegenheit zu billigen Bädern zu bereiten ist. Die Ausstattung der Lehrbücher in Bezug auf Druck, Papier und Abbildungen wird auch berücksichtigt. Zur Überwachung der Gesundheitsverhältnisse soll an jeder Schule ein Schularzt angestellt sein. Diesem liegt u. a. ob, sämtliche Schüler zu Beginn jedes Semesters in Bezug auf ihre körperliche Entwicklung und ihren Gesundheitszustand im allgemeinen und zum mindesten einmal des Jahres in Bezug auf ihr Gesicht und Gehör insbesondere genau zu untersuchen. Allmonatlich soll er die Schullokale besichtigen, die Turnübungen inspizieren und wöchentlich während einer Stunde in der Schule zugegen sein, um dem Rektor, den Lehrern und den Schülern mit Ratschlägen in schulhygienischen Fragen an die Hand zu gehen. Der Schularzt hat auch von dem Lektionsplan der Schule Kenntnis zu nehmen und zu überwachen, daſs dieser nicht gegen die Forderungen der Hygiene verstöſst. — In diesem Zusammenhange sei auch die Bestimmung der Schulordnung erwähnt, daſs die Schüler beim Unterricht in der Naturkunde und gelegentlich auch in anderen Fächern Kenntnis von den wichtigsten Sätzen der Gesundheitslehre und von der Natur und den Wirkungen des Alkohols und des Tabaks erhalten sollen.

Die Mittel, durch welche die Schulordnung die körperliche Entwicklung zu befördern sucht, sind besonders der Slöjdunterricht, die Turnübungen und die Spiele im Freien. Beim Slöjdunterricht wird das System von Näs, beim Turnunterricht das Lingsche System zur Anwendung gebracht. Beide haben ihre Vorteile besonders dadurch, daſs sie eine harmonische Entwicklung bezwecken und dies Ziel streng methodisch verfolgen. Auch ist beiden sowohl im In- als Auslande groſse, obwohl nicht allgemeine Anerkennung zu teil geworden. Gegen beide läſst sich jedoch die Einwendung machen, daſs sie von dem pädagogischen Formalismus, der früher den Unterricht in allen Fächern beherrschte, noch in all zu hohem Grade gefärbt sind. Ein Unterricht, bei dem ein übermäſsiges Gewicht auf die Form, auch in den kleinsten Einzelheiten gelegt wird, mutet nicht die Jugend an, die einen Ausfluſs ihrer Tatlust sucht und ein Resultat ihrer Tätigkeit sehen will. Das Interesse für die Fächer, von denen hier die Rede ist, war daher früher nicht so groſs, als es zu wünschen wäre. Aber auch in dieser Hinsicht scheint sich eine Veränderung zum Bessern zu vollziehen. Die Schülerfrequenz beim Slöjdunterricht, der kein Pflichtfach ist, wird immer gröſser, und auf den Turnunterricht scheint das Interesse für Leibesübungen, welches die ganze Nation ergriffen hat, einen belebenden Einfluſs auszuüben.

Spiele im Freien werden von der Schulordnung empfohlen. Zu diesem Zwecke soll der Rektor den Schülern zu geeigneten Spielplätzen und nötigen Spielgeräten zu verhelfen suchen. Zwei- bis dreimal des Semesters kann der Rektor den Schülern Freiheit von häuslicher Arbeit gestatten, um ihnen Gelegenheit zu körperlichen

Übungen und Spielen zu bereiten. An diesen Spielen nehmen jüngere Lehrer zuweilen teil. Einige derselben haben an Näs, dem berühmten Slöjdlehrerseminar, einen Kursus zur Ausbildung von »Spielleitern« durchgemacht.

e) Lehrzeiten. Nach der Schulordnung von 1820 umfaſsten die Ferien 22 Wochen, nach der Schulordnung von 1856 16 Wochen, und nach einem kgl. Erlaſs vom Jahre 1865 17 Wochen. Es ergibt sich hieraus, daſs die Ferien an den höheren Schulen Schwedens verhältnismäſsig lang gewesen sind. Es hat dies seine historische Erklärung in dem Umstande, daſs den Schülern, die im allgemeinen unbemittelt waren, Zeit gegeben werden muſste, entweder an der Arbeit in der Heimat teilzunehmen oder in den ihnen von den Schulbehörden angewiesenen Gemeinden freiwillige Gaben zum Lebensunterhalt für das nächste Schuljahr zu sammeln.*)

Auch für die schwach besoldeten Lehrer war die lange Ferienzeit, die ihnen Gelegenheit zu allerlei Nebenverdiensten darbot, von wichtigem ökonomischem Interesse. Nachdem diese Gründe ihre Gültigkeit verloren hatten, wurden die langen Ferien unter Hinweis auf die klimatischen Verhältnisse Schwedens verteidigt. Die Schuljugend habe, sagte man, während des langen, finstren Winters so selten Gelegenheit sich im Freien zu bewegen, daſs eine längere zusammenhängende Freizeit im Sommer aus Rücksicht auf ihre Körperentwicklung notwendig sei. Andere dagegen fanden es bedenklich, die Jugend von Anfang an sich daran zu gewöhnen, sich vier Monate im Jahre dem Müſsiggang zu ergeben. Diese an der Schule und der Universität erworbene Gewohnheit sei nicht leicht abzulegen und könne daher eine Herabsetzung der Leistungsfähigkeit des reifen Mannes nach sich ziehen. Welcher Wert diesen Gründen beizulegen ist, mag dahingestellt bleiben. Tatsache ist, daſs Mangel an Arbeitsintensität, der gröſste Nationalfehler der Schweden, nicht nur den unteren, sondern auch den oberen Schichten der Bevölkerung vorzuwerfen ist. — Während der letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts wurden von der Regierung und auch von den einzelnen Abgeordneten dem Reichstage mehrmals Anträge vorgelegt, die eine Verkürzung der Ferien bezweckten. Diesen Bestrebungen wurde inzwischen von Seiten der Eltern der Schüler ein kräftiger Widerstand geboten. Im Jahre 1895 wurde als Ersatz für die kurze Schulzeit sog. obligatorische Ferienarbeit als ein integrierender Teil der Lehrkurse eingeführt. Gegen diese Anordnung wurde von seiten der Eltern lebhafter Einspruch erhoben, weil sie die Rechte der Familie beeinträchtige. Durch die Schulordnung von 1905 wurde die obligatorische Ferienarbeit aufgehoben und das Schuljahr zum Ersatz dafür um 2—3 Wochen verlängert.

Nach den jetzt geltenden Bestimmungen beginnt das Schuljahr, das in zwei Semester, das Herbstsemester und das Frühlingssemester, geteilt ist, im Monat August und endet im Monat Juni. Es umfaſst 38 Wochen auſser der Zeit für die Aufnahme- und Versetzungsprüfungen zu Beginn des Herbstsemesters. In das Schuljahr werden eine Woche Ferien zu Ostern und vier schulfreie Tage um Pfingsten eingerechnet. Die Ferien, die, abgesehen von den Oster- und Pfingstferien, also 13—14 Wochen lang sind, sollen mit drei Wochen auf die Weihnachtszeit und 10—11 Wochen auf den Sommer verteilt werden.

Auſser den eigentlichen Ferien kommen im Laufe des Schuljahres einzelne Ferientage vor. Jeden Monat sollen die Schüler der zwei höchsten Kreise des Gymnasiums vier Tage, die der zwei unteren Kreise und der sechsten Realschulklasse drei Tage, die der fünften Klasse anderthalb Tage und die der vierten Klasse einen Tag von dem Unterricht frei sein. Diese schulfreien Tage sollen zum Teil zu schriftlichen Arbeiten in der Schule angewendet werden. Auch gelegentlich an anderen Tagen kann der Rektor den Unterricht ausfallen lassen. Hierdurch wird es den Schülern ermöglicht, während der kurzen Wintertage Spiele und Sportsübungen, wie z. B. Skis- und Schlittschuhlaufen, Schlittenfahren, bei Tageslicht zu treiben.

In alter Zeit war die Zahl der täg-

*) Dieser Gebrauch (der sog. sockengång) wurde im Jahre 1624 untersagt; anstatt dessen wurde den Grundbesitzern eine besondere Steuer zum Unterstützen armer Schulkinder auferlegt (die sog. djäknepenningarna). Diese Steuer ist seit langer Zeit aufgehoben.

lichen Unterrichtsstunden sehr grofs und der Unterricht über den ganzen Tag verbreitet. Nach der Schulordnung von 1571 sollten die Schüler von 5 Uhr früh bis 8, von 9—10, von 12—5 Uhr nachmittags in der Schule zugegen sein. In dem Mafse, in welchem die Schularbeit intensiver geworden, ist die Zahl der Unterrichtsstunden vermindert und die Unterrichtszeit konzentriert worden. Nach den Bestimmungen der Schulordnung von 1905 sollen für die wissenschaftlichen Fächer, das Schönschreiben und das Zeichnen nicht mehr als sechs Unterrichtsstunden täglich in Anspruch genommen werden. Dieser Unterricht soll in der Regel am Vormittag stattfinden. Jede Unterrichtsstunde ist 45 Minuten lang. Zwischen zwei Unterrichtsstunden tritt eine Erholungspause von 10 Minuten ein.

d) Prüfungen und Versetzungen. Am Ende jedes Schuljahres wird eine öffentliche Jahresprüfung in den 5 unteren Klassen der Realschule und den 3 unteren Kreisen des Gymnasiums abgehalten. Bei dieser Prüfung werden die Schüler auch in Musik und Turnen vorgeführt. Die im Laufe des Schuljahres ausgeführten schriftlichen Arbeiten der Schüler ebenso wie eine Auswahl ihrer Zeichnungen und Handarbeiten sollen dabei zur Besichtigung ausgestellt werden.

Am Ende jedes Semesters werden den Schülern Hauptzensuren über Fleifs und Betragen und Fachzensuren in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen erteilt. Die Zensurgrade sind: für Betragen A (sehr gut), B (gut), C (weniger gut) und D (tadelhaft); für Fleifs A (sehr gut), B (gut), C (weniger gut); für Leistungen A (= 3, schw. berömlig), a (= $2^1/_2$, med utmärkt beröm godkänd), AB (= 2, med beröm godkänd), Ba (= $1^1/_2$, icke utan beröm godkänd), B (= 1, godkänd), BC (= $^1/_2$, icke fuiit godkänd), C (= 0, otillräcklig).

Auf Grund der am Ende des Schuljahrs erteilten Zensuren erfolgt die Versetzung der Schüler in die nächst höheren Klassen. Die Nichtversetzten können das Fehlende während der Sommerferien nachholen und sich einer Nachprüfung zu Beginn des neuen Schuljahrs unterziehen.

Die Aufnahmeprüfung eintretender Schüler findet in der Regel zu Beginn des Schuljahrs statt. Diese Prüfung wird von dem Rektor angeordnet und von den Lehrern, die er damit beauftragt, abgenommen.

Das Realschulexamen, die Reifeprüfung der Realschulen, wurde durch die Schulordnung vom Jahre 1905 eingeführt. Die Prüfung, die regelmäfsig am Ende des Frühlingssemesters stattfindet, ist eine schriftliche und eine mündliche. Die erstere wird gleichzeitig an allen Schulen abgehalten. Die Aufgaben, die für alle Prüflinge genau dieselben sind, stellt die Oberdirektion der höheren Lehranstalten fest. Zu der schriftlichen Prüfung gehören ein schwedischer Aufsatz, eine Übersetzung aus dem Deutschen oder Reproduktion eines deutschen Textes, eine Übersetzung aus dem Englischen oder Reproduktion eines englischen Textes, und eine Aufgabe im Rechnen. Die Schüler haben das Recht, nach eigener Wahl an den beiden fremdsprachlichen Prüfungen oder an nur einer derselben teilzunehmen. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf mindestens vier Fächer. Die Oberdirektion bestimmt für jede Schule, welche Fächer die Prüfung umfassen soll. Examinatoren sind die Lehrer der sechsten Klasse, die in einer Konferenz unter dem Vorsitze des Rektors über das Gesamtergebnis der Prüfung entscheiden. Für diejenigen Schüler, die bei der Prüfung im Frühling nicht bestanden haben, findet ein Realschulexamen im Spätherbst statt.

Extraneer werden zu der Prüfung sowohl im Frühling als im Herbst zugelassen. Sie nehmen an der Schriftlichen Prüfung der übrigen Schüler teil, haben sich aber einer getrennten, eingehenderen mündlichen Prüfung zu unterziehen.

Das Studentenexamen war ursprünglich die Aufnahmeprüfung der Universität und wurde demnach an den Universitäten abgenommen. Im Jahre 1862 wurde diese Prüfung nach den Schulen verlegt, und sie hat daher jetzt den Charakter einer Entlassungsprüfung der Vollanstalten. Der Einflufs der Universitäten auf das Ergebnis der Prüfung wird durch Regierungskommissäre, Zensoren, gesichert, welche hauptsächlich aus dem Kreise der fest angestellten Hochschullehrer gewählt werden. Den Zensoren ist die Befugnis eingeräumt,

einen von den Lehrern für reif erklärten Prüfling durchfallen zu lassen.

Die Reifeprüfung der Vollanstalten findet, wie die der Realschulen, sowohl im Frühling als im Herbst statt. Die Prüfung ist eine mündliche und eine schriftliche. Die erstere wird gleichzeitig an allen Gymnasien abgehalten. Die Aufgaben, die für alle Prüflinge dieselben sind, bestimmt die Oberdirektion auf Vorschlag der Zensoren. Zu der schriftlichen Prüfung gehören: am Realgymnasium ein schwedischer Aufsatz, eine deutsche, eine englische, eine mathematische und eine physikalische Arbeit; am Lateingymnasium ein schwedischer Aufsatz, eine lateinische (Übersetzung aus dem Lateinischen), eine deutsche und eine mathematische Arbeit.

Die mündliche Prüfung umfaſst mindestens 7 verbindliche Fächer und wird von den Lehrern des vierten Kreises abgenommen. Die Zensuren in den verschiedenen Fächern werden von den Examinatoren festgestellt. Gegen den Beschluſs der Examinatoren über Zuerkennung des Zeugnisses der Reife steht den Zensoren das Recht des Einspruchs zu. In diesem Falle ist die Prüfung als nicht bestanden zu erachten.

c) Berechtigungswesen. 1. Das Zeugnis der Reife für die 5. Klasse berechtigt zur Zulassung zur Seekadetteneintrittsprüfung (Eintritt in die Seekriegsschule).

2. Das Zeugnis der Reife für die 6. Klasse berechtigt zum Eintritt in die untere Abteilung der von dem Staate unterstützten Handelsinstitute zu Stockholm und zu Gothenburg.

3. Das Reifezeugnis der Realschulen (Realschulexamen) berechtigt

zum Eintritt in die technischen Lehranstalten zu Norrköping, Malmö, Örebro, Borås und Härnösand;

zum Eintritt in gewisse Abteilungen der Technischen Schule zu Stockholm (die Fachschulen für das Bau- und Maschinenfach, den Ausbildungskursus für Zeichenlehrer);

zum Eintritt in die landwirtschaftlichen Institute zu Ultuna und zu Alnarp;

zum Eintritt in die untere Abteilung des forstwirtschaftlichen Instituts zu Stockholm;

zur Zulassung zu der Prüfung als Zeichenlehrer an höheren Schulen;

zur Zulassung zu der Prüfung als Gesanglehrer an höheren Schülen;

zum Eintritt in den Dienst der Reichsbank und des Zollamts (Reifezeugnis eines Handelsinstituts oder praktische kaufmännische Ausbildung auſserdem erforderlich);

zum Eintritt in den Post- und Telegraphendienst (ein spezieller Ausbildungskursus auſserdem erforderlich);

zum Eintritt in den Dienst der Staatseisenbahnen; und, für Weiber,

zum Eintritt in den Dienst der Postsparbank.

4. Das Zeugnis der Reife für den 3. Kreis des Realgymnasiums berechtigt

zum Eintritt in die höhere Abteilung des Handelsinstituts Schartaus zu Stockholm.

5. Das Reifezeugnis der Vollanstalten (Studentenexamen) berechtigt

zum Studium in der philosophischen Fakultät und zu dem theologisch-philosophischen Examen*) (Zeugnis B in der Geschichte und im Latein erforderlich), dem Kandidat-**) und dem Licentiatexamen**) der Philosophie;

zum Studium der Theologie und zu den theologischen Prüfungen, nach vorhergehendem theologisch-philosophischem Examen;

zum Studium in der juristischen Fakultät und zur Zulassung zu dem juristischen Kandidatexamen***) (Zeugnis B im Latein erforderlich) und der Prüfung für den höheren Verwaltungsdienst;

zum Studium in der medizinischen Fakultät und zur Zulassung zu den medizinischen Prüfungen (Zeugnis B in Physik und Chemie in der Reifeprüfung des Realgymnasiums erforderlich)

zum Studium der Zahnheilkunde und zur Zulassung zu der zahnärztlichen Prüfung (an dem zahnärztlichen Institut zu Stockholm);

zum Studium der Tierarzneikunde und zur Zulassung zu der tierärztlichen Prüfung

*) Propädeutische Prüfung für Eintritt in die theologische Fakultät.

**) Befähigen je nach den Fächern, in welchen die Prüfung stattfindet, zu mehreren Berufen, das erstere u. a. zur Anstellung als Adjunkt, das letztere u. a. zur Anstellung als Lektor an höheren Schulen. S. Anhang.

***) Befähigt sowohl zu der Richterlaufbahn als zu dem höheren Verwaltungsdienst.

(an dem tierärztlichen Institut zu Stockholm);

zum Eintritt als Apothekerlehrling mit nachfolgender Zulassung zu der Prüfung als Apotheker (an dem pharmaceutischen Institut zu Stockholm);

zum Eintritt in die Technische Hochschule*) zu Stockholm;

zum Eintritt in die Technische Lehranstalt Chalmers zu Gothenburg;

zum Eintritt in die höhere Abteilung des forstwissenschaftlichen Instituts zu Stockholm und zur Zulassung zur Prüfung für den höheren Forstverwaltungsdienst;

zur Zulassung zur Landmesserprüfung;

zum Eintritt in die höhere Abteilung des Handelsinstituts zu Gothenburg;

zum Eintritt in das gymnastische Zentralinstitut zu Stockholm und zur Zulassung zur Prüfung als Turnlehrer;

zum Eintritt in die Offizierlaufbahn der Armee;

zum Eintritt in die Marine-Intendanturlaufbahn;

zum Eintritt in den Dienst des Reichsschuldenkomptoirs;

zu gewissen Anstellungen im Dienste der Zentraldirektion des Gefängniswesens, des Lotsenwesens, der Provinzialverwaltungen usw.

In Schweden wird seit alter Zeit die theoretische Bildung im Verhältnis zu der praktischen, die allgemeine Bildung im Verhältnis zu der Fachbildung zu hoch geschätzt. Es wird auf die allgemeine wissenschaftliche Grundlage« zu viel Gewicht gelegt. Deswegen sind die Universitätsstudien in Schweden länger als in anderen Kulturstaaten. In der allerletzten Zeit sind jedoch Maſsregeln getroffen worden, um diesem Übelstande abzuhelfen. Auch in Bezug auf die Schulbildung wurden früher — oder wird — in vielen Fällen gröſsere Anforderungen gestellt, als es für die betreffenden Berufe nötig ist. Es ist nicht lange her, daſs sich eine allgemeine Tendenz geltend machte, das Reifezeugnis der Vollanstalten als Aufnahmebedingung auch da aufzustellen, wo überhaupt eine über das allgemeine Bedürfnis hinausgehende Bildung erforderlich war. Der Grund hiervon war teils eine Überschätzung aller theoretischen Bildung, teils das weniger ideelle Streben, den eigenen Beruf durch gesteigerte Anforderungen in sozialer Hinsicht zu erhöhen und darauf Ansprüche auf eine bessere Besoldung zu gründen oder sogar die Konkurrenz innerhalb des Berufes durch hohe Schranken zu vermindern. Einige Schuld daran trug die Organisation der höheren Schulen, denen es an einem Abschluſs auf der mittleren Stufe fehlte, wodurch die Maturitätsprüfung der Vollanstalten als das einzige und eigentliche Ziel der höheren Schulen angegeben wurde. Die Frage, ob das durch die Schulreform von 1904 eingerichtete Realschulexamen den Hoffnungen entsprechen wird, die in dieser Hinsicht auf dasselbe gesetzt wurden, bleibt es der Zukunft überlassen zu beantworten. Unter allen Umständen darf den Schulgesetzen und den Schulordnungen ein allzu groſser Einfluſs auf die Auffassung des Publikums nicht beigemessen werden. Tiefer eingreifende Faktoren sind in dieser Hinsicht die allgemeinen ökonomischen Verhältnisse des Landes. Es ist wahrscheinlich, daſs der gegenwärtige Aufschwung der materiellen Kultur in Schweden eine gesundere Auffassung von der theoretischen Bildung im Verhältnis zu der praktischen bewirken wird.

f) Behörden. Die höheren Schulen sind eine Schöpfung der Kirche und haben daher bis in die letzte Zeit unter der Aufsicht der kirchlichen Behörden gestanden. Dem Bischof, der als Aufseher der Schulen seiner Diöcese den Titel Ephorus führte, kam es nach der Schulordnung von 1878 u. a. zu: über die Tätigkeit der Schulen und die dienstliche Führung der Lehrer im allgemeinen zu wachen, gegen Dienstwidrigkeiten und andere Miſsstände einzuschreiten, die Schulen zu revidieren und den Schulprüfungen und Schulfeierlichkeiten beizuwohnen, behufs Besetzung erledigter Rektorstellen der Regierung Kandidaten vorzuschlagen, Hilfslehrer, Vikare, Biblio-

*) Das Reifezeugnis der Technischen Hochschule berechtigt, je nach der Unterabteilung, wo die Prüfung abgelegt wird, u. a. zum Eintritt in den höheren Staatsdienst der Berg- und Hüttenverwaltung, in das Münzamt, als Offizier in das Wasser- und Straſsenbaukorps, als Ingenieur in die Oberdirektion des Wasser- und Straſsenbaus, als technischer Beamter in die höhere Staatseisenbahnverwaltung, in die Marine-Ingenieurlaufbahn usw.

thekare und Schulärzte anzustellen, die von dem Rektor zu entwerfende Arbeitsordnung zu prüfen, Anträge auf Einführung neuer Lehrbücher zu genehmigen, die Zweckmäßsigkeit der Unterrichtsmethoden zu überwachen, den Lehrerkonferenzen beizuwohnen, die Beschlüsse der Lehrerkonferenzen in gewissen Fällen, namentlich in Bezug auf Verweisung von Schülern, zu prüfen, über Gesuche der Lehrer um Aufrücken in höhere Gehaltsstufen sein Gutachten abzugeben, Kassenrevisionen abzuhalten usw. Dem Domkapitel, in dem der Bischof den Vorsitz führt, lag es nach der letzterwähnten Schulordnung u. a. ob: vakante Lehrerstellen zur Bewerbung auszuschreiben, den Unterrichtsproben, welche die Bewerber um erledigte Lehrerstellen abzulegen hatten, beizuwohnen und dieselben zu zensieren, etatsmäſsige Lehrer, auſser dem Rektor, zu ernennen, die Gehälter der Lehrer zu beziehen, die Jahresrechnungen der Schulen abzunehmen und mit seinen Bemerkungen der Oberrechnungskammer zu übersenden. Eine Instanz zwischen den als Kreisbehörden fungierenden Bischöfen und Domkapiteln einerseits und der Regierung andrerseits gab es nicht.

Daſs die höheren Schulen unter der Leitung der Kirche standen, war natürlich zu einer Zeit, da jede höhere Bildung ein theologisch-klassisches Gepräge trug und da die Schulen in erster Hand den Zweck verfolgten, Diener für die Kirche auszubilden. In dem Maſse aber, in welchem die Wissenschaft, namentlich durch das Gedeihen der Naturwissenschaften und der mit naturwissenschaftlichen Methoden arbeitenden modernen Sprachforschung, ihr Gebiet erweiterte und den höheren Schulen ein allgemeineres Bildungsziel gesetzt wurde, verlor die priesterliche Bildung ihre frühere Universalität, und die Ansprüche der Priesterschaft auf das früher selbstverständliche Recht, die höhere Kultur und das höhere Unterrichtswesen zu vertreten, wurden immer weniger begründet. Dem allgemeinen Gesetz der Spezialisierung unterliegend, hat sich die Unterrichtstätigkeit von der priesterlichen Tätigkeit abgezweigt und zu einer fachlichen Kunst entwickelt. Für beide sind besondere fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich. Die eine der anderen unterordnen liegt in den vorhandenen Verhältnissen kein Grund vor.

Im Laufe des vorigen Jahrhunderts wurden bei verschiedenen Gelegenheiten Anträge auf Einrichtung einer zentralen Oberdirektion für das höhere Unterrichtswesen gestellt. Diese Bestrebungen wurden erst durch die Schulreform von 1904 verwirklicht.

Nach den jetzt geltenden Bestimmungen sind die höheren Schulen folgenden Behörden untergeordnet.

Der Rektor ist die nächste Aufsichts- und Verwaltungsbehörde. In seinen Wirkungskreis gehören u. a.: Annahme und Entlassung der Schüler, Ausstellung von Schülerzeugnissen, Aufrechterhaltung der Disziplin, Entwerfung der Arbeitsordnung, Anordnung der Aufnahme-, Klassen- und Entlassungsprüfungen, Abfassung der Jahresberichte, Verwaltung des Kassen- und Rechnungswesens, Aufsicht über das gesamte Schuleigentum. Ferner liegt es dem Rektor ob, zu überwachen, daſs der Unterricht zweckmäſsig fortgeht und daſs die Lehrer ihre Obliegenheiten erfüllen, dem Unterricht der Lehrer, so oft seine Zeit es zuläſst, beizuwohnen, gegen Miſsgriffe und Übertretungen einzuschreiten, den Lehrern Dienstzeugnisse auszustellen, über den Fortschritt der Schüler in Studien, über ihre physische Erziehung, ihren Fleiſs und ihr sittliches Verhalten zu wachen, die Lehrerkonferenzen zu berufen und dieselben als Vorsitzender zu leiten, die Korrespondenz der Anstalt zu führen, die eingehenden Verordnungen, die Konzepte der ausgehenden Expeditionen, die Konferenzprotokolle, die Schülerverzeichnisse, die Klassen- und Abgangszensuren und die über die Abgangsprüfungen geführten Protokolle aufzubewahren, sein Gutachten über Bewerber um vakante Lehrerstellen abzugeben usw.

Besondere Lokalverwaltungen gibt es nur bei den gemischten Realschulen, die unter der Leitung einer Lokaldirektion stehen. Diese besteht aus einem Vorsitzenden, der von dem Ephorus ernannt wird, dem Schulrektor, der ersten Lehrerin und zwei von den Stadtverordneten zu wählenden Mitgliedern. Die Lokaldirektion hat im allgemeinen die Aufsicht über die Schule zu führen, ihr Gedeihen zu fördern und ihr Interesse wahrzunehmen. Zu den be-

sonderen Obliegenheiten der Schuldirektion gehören u. a. Anstellung von Slöjdlehrern, Turnlehrerinnen und Lehrerinnen in weiblichen Handarbeiten, Schulgeldbefreiungen bezw. Ermäſsigungen, Verwaltung des Baufonds, Revision der Kassen usw.

Der Wirkungskreis der Ephoren wurde durch die Schulreform von 1904 und die Errichtung einer zentralen Oberschuldirektion erheblich beschränkt. Derjenige Abschnitt der Schulordnung von 1905, der von den Ephoren handelt, macht den Eindruck, man habe des äuſseren Scheines wegen die ephorale Institution beibehalten, aber den Ephoren jeden wirklichen Einfluſs auf die höheren Schulen wegnehmen wollen. Das Domkapitel wurde gänzlich aus dem Spiel versetzt. Die Obliegenheiten der Ephoren sind hauptsächlich: den Religionsunterricht zu überwachen, jedoch ohne selbständig Anordnungen zu treffen, die Zeit für Anfang und Ende der Semester festzustellen, den Jahres- und Entlassungsprüfungen beizuwohnen und über Bewerber um mit Religionsunterricht verbundene vakante Lehrerstellen sein Gutachten abzugeben. An den einzelnen Schulen wird der Ephorus von einem von ihm ernannten Inspektor vertreten.

Die Oberschuldirektion der höheren Lehranstalten ist die Zentralbehörde aller öffentlichen und vom Staate unterstützten höheren Knaben- und Mädchenschulen. Dieselbe setzt sich aus einem Oberdirektor als Vorsitzendem und vier Oberstudienräten zusammen. An die Oberdirektion gingen fast alle Befugnisse und Obliegenheiten, welche bisher den Bischöfen und den Domkapiteln zukamen. Die Ernennung der fest angestellten wissenschaftlichen Lehrer hat jedoch die Regierung sich selbst vorbehalten. Die Oberschuldirektion hat u. a. Revisionen der Schulen vorzunehmen, die Arbeitsordnungen zu prüfen, die Gesundheitsverhältnisse zu überwachen, Vorschläge zur Einführung neuer Lehrbücher zu genehmigen, nähere Bestimmungen über die Anordnung des Probejahres zur praktischen Ausbildung der Lehramtskandidaten zu treffen, Gutachten über die Bewerber um erledigte Rektor-, Lektor- und Adjunktstellen abzugeben, Lehrerinnen, Zeichen-, Gesang- und Turnlehrer zu ernennen, Hilfslehrer und Vikare anzustellen, den Lehrern Urlaub bis zu einem Jahre zu erteilen, den Rektoren Dienstzeugnisse auszustellen, gegen Lehrer, die ihre Dienstpflichten oder ihr Ansehen durch unwürdiges Betragen verletzen, einzuschreiten usw.

Die oberste Schulbehörde ist die Regierung, in welcher der Chef des Ecklesiastikdepartements (der Kultus- und Unterrichtsminister) die Schulangelegenheiten vorzutragen hat. Für die Vorbereitung solcher Angelegenheiten gibt es innerhalb des Ecklesiastikdepartements eine Abteilung (Bureau) für den höheren Unterricht (einschl. der Universitäten und der technischen Lehranstalten).

g) Lehrer. Die Lehrer sind an Vollanstalten: Rektor, Lektoren (unterrichten hauptsächlich auf der höheren Stufe) und Adjunkten (unterrichten hauptsächlich auf der unteren und mittleren Stufe);

an Realschulen für Knaben: Rektor und Adjunkten;

an gemischten Realschulen: Rektor, Adjunkten, Erste Lehrerin und Lehrerinnen.

An jeder höheren Schule sind auſserdem Zeichenlehrer, Gesanglehrer, Turnlehrer und an gemischten Realschulen Lehrerinnen in weiblichen Handarbeiten angestellt. An vielen Schulen wird Unterricht im Slöjd von einem Slöjdlehrer erteilt.

Die Rektoren der Vollanstalten sind zu 12—16 Unterrichtsstunden in der Woche, die Rektoren der Realschulen zu 18—20, die Lektoren zu 20—22, die Adjunkten zu 24—28, die Ersten Lehrerinnen zu 20—22 und die übrigen Lehrerinnen zu 22—26 Stunden verpflichtet. Für das etatsmäſsige Gehalt haben die Zeichenlehrer an Vollanstalten 15 Stunden, an Realschulen 8 Stunden, die Gesanglehrer an Vollanstalten 12 Stunden, an Realschulen 6 Stunden in der Woche zu unterrichten. Auſser diesem Unterricht können den Zeichenlehrern an Vollanstalten 17 Stunden in der Woche, den Zeichenlehrern an Realschulen 24 Stunden, den Gesanglehrern 3 Stunden gegen besondere Vergütung übertragen werden. Die Turnlehrer haben so viele Stunden zu versehen, wie es der Unterricht erfordert. Die vorschriftsmäſsige Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden kann unter Berücksichtigung

der Zahl der Schüler, der Menge der Korrekturen oder anderer aufserhalb des Schulunterrichts zu vollziehenden Arbeit vermindert werden.

Für jede Klasse oder Klassenabteilung bestellt der Rektor einen Ordinarius, dem die nächste Aufsicht über Fleifs und Betragen der Schüler obliegt.

Ihre theoretische Ausbildung erhalten die Lehrer an der Universität. Die Prüfungen innerhalb der philosophischen Fakultät sind, abgesehen von einer Vorprüfung für Eintritt in die theologische Fakultät, das Kandidatexamen, das Licentiatexamen und das Doktorat. Das Kandidatexamen wird in wenigstens fünf, das Licentiatexamen nach vorhergehendem Kandidatexamen in zwei, sonst in drei Fächern abgelegt. Die Wahl der Prüfungsfächer ist frei. Bewerber um die Doktorwürde haben nach bestandenem Licentiatexamen eine Inauguralabhandlung öffentlich zu verteidigen. Eine besondere Staatsprüfung zur Feststellung der wissenschaftlichen Befähigung für das Lehramt an höheren Schulen gibt es nicht. Eine derartige Prüfung ist von einer im Jahre 1902 eingesetzten Universitätskommission vorgeschlagen worden und wird wahrscheinlich in der allernächsten Zeit eingerichtet werden.*)

Nach den jetzt geltenden Bestimmungen wird die wissenschaftliche Befähigung für Adjunktstellen durch das Kandidatexamen, für Lektorstellen durch das Licentiatexamen und die öffentliche Verteidigung einer Dissertation erworben. Vorbedingung ist in beiden Fällen, dafs der Bewerber um eine Lehrstelle in wenigstens vier sog. Schulfächern, nach den im Kandidatexamen gestellten Anforderungen genügende Kenntnisse nachweist. Befähigt zur Übernahme von Lehrstellen, mit welchen Religionsunterricht verbunden ist, sind unter gewissen Bedingungen auch diejenigen, welche das Kandidatexamen oder das Licentiatexamen der Theologie bestanden haben.

Das Rektorat, das in der Regel widerrufliches Amt ist, kann nur fest angestellten wissenschaftlichen Lehrern übertragen werden. Die wissenschaftliche Befähigung für Rektorstellen an Vollanstalten ist dieselbe wie die für Lektorstellen, und für Rektorstellen an Realschulen dieselbe wie die für Adjunktstellen.

Um die für Anstellungsfähigkeit an höheren Schulen erforderliche praktische Ausbildung zu erhalten, haben die Lehramtskandidaten ein Probejahr abzuleisten. Probejahrskurse werden an der höheren Lehranstalt zu Uppsala und zu Lund und an drei höheren Lehranstalten zu Stockholm angeordnet. Die Zahl der Lehrfächer, in welchen die Lehramtskanditaten während des Probejahrs geübt und geprüft werden sollen, ist mindestens drei, höchstens vier. Das Probejahr zerfällt in zwei gleichzeitig fortlaufende Kurse, einen praktischen, dem der Rektor der Anstalt vorsteht, und einem theoretischen, dessen Leiter von der Oberschuldirektion bestellt wird. Der praktische Kursus besteht in dem Besuch von Unterrichtsstunden, dann in eigenen unterrichtlichen Versuchen unter der Leitung des Rektors oder eines der beauftragten Lehrer und zuletzt in selbständiger Unterrichtserteilung nach besonderer Anweisung. Die Unterrichtsversuche werden in besonderen Konferenzen vorbereitet und besprochen. Die Unterrichtserteilung der Probanden ist auf sechs, höchstens acht Stunden wöchentlich zu bemessen. Der Leiter des theoretischen Kursus ist verpflichtet, wöchentlich zwei Vorlesungen über Theorie und Geschichte der Pädagogik unter Berücksichtigung der Entwicklung des schwedischen Schulwesens ebenso wie über schwedische Schulgesetzgebung Vorlesungen zu halten. Vor Ablauf der ersten Hälfte des zweiten Semesters hat der Lehramtskandidat eine Arbeit über eine allgemein pädagogische oder didaktische Aufgabe einzuliefern.

Nach abgeleistetem Probejahr erfolgt die Anstellung als provisorischer Lehrer. Befähigt zur Übernahme von definitiven Lehrstellen sind die provisorischen Lehrer nach einer Dienstzeit von zwei Jahren.

Die Lektorstellen umfassen in der Regel zwei, die Adjunktstellen drei Lehrfächer. Die definitive Anstellung erfolgt durch die Regierung, nachdem der Rektor der betreffenden Anstalt über die Bewerber um die vakante Stelle sein Gutachten abgegeben und die Oberschuldirektion einen derselben zur Anstellung vorgeschlagen hat.

*) Siehe Anhang.

In alter Zeit hatten die Bewerber um erledigte Lehrerstellen sowohl ihre wissenschaftliche Ausbildung als ihre praktische Befähigung für das Lehramt durch Probelektionen vor den Domkapiteln darzutun. Später wurde die Feststellung der wissenschaftlichen Befähigung den Universitäten übertragen, und die Probelektionen vor den Domkapiteln erhielten den Charakter von praktischen Unterrichtsproben. Diese wurden von jedem Bewerber um eine Lehrstelle ohne Rücksicht auf sein Dienstalter und seine bereits bewährte Tüchtigkeit gefordert. Im Jahre 1900 wurden sie fakultativ. Als durch die Schulreform von 1904 das höhere Unterrichtswesen von dem Wirkungskreis der Domkapitel abgesondert wurde, fiel dies Überbleibsel aus einer vergangenen Zeit von selbst weg. Als Ersatz dafür wurde durch eine königliche Bekanntmachung vom Jahre 1905 vorgeschrieben, daſs provisorische und fest angestellte wissenschaftliche Lehrer, die ihre nach dem Probejahr erworbene Lehrfähigkeit einer sachverständigen Prüfung zu unterziehen wünschen, sich bei der Oberschuldirektion zu melden haben, durch welche sie einer höheren Schule überwiesen werden, um vor dem Rektor und den von der Oberschuldirektion beauftragten Lehrern der Anstalt die gewünschte Probe ihrer Geschicklichkeit abzulegen.

Die Lehrerinnen an gemischten Realschulen werden im Höheren Lehrerinnenseminar zu Stockholm ausgebildet. Für die Aufnahme in das Seminar ist das vollendete 18. Lebensjahr erforderlich. Die in der Aufnahmeprüfung vorschriftsmäſsig nachzuweisenden Kenntnisse entsprechen dem Umfang nach ungefähr denjenigen, die zur Erlangung des Reifezeugnisses der achtstufigen höheren Mädchenschulen erforderlich sind. Da aber die Zahl der Angemeldeten gewöhnlich so groſs ist, daſs das Seminar nur einen Teil derselben aufnehmen kann, werden die Anforderungen durch die Konkurrenz nicht unerheblich gesteigert. Der Lehrkursus ist dreijährig. Zur Übernahme von Lehrerinnenstellen an gemischten Realschulen sind auch diejenigen Lehrerinnen befähigt, welche die für die männlichen Lehrer erforderlichen wissenschaftlichen und praktischen Prüfungen bestanden haben.

Ihre Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen erhalten die Zeichenlehrer an der Technischen Schule zu Stockholm (Aufnahmebedingung: Reifezeugnis der Realschulen; Lehrdauer: mindestens drei Jahre), die Gesanglehrer am Musikkonservatorium der musikalischen Akademie zu Stockholm (Vorbedingung: Reifezeugnis der Realschulen; Lehrdauer: etwa drei Jahre) und die Turnlehrer an dem gymnastischen Zentralinstitut ebendaselbst (Aufnahmebedingung: Reifezeugnis der Vollanstalten; Lehrdauer: zwei Jahre).

Die Lehrer der höheren Schulen sind bis in die letzte Zeit schlecht besoldet worden und haben daher eine niedrige soziale Stellung eingenommen. Pädagogen waren ja ursprünglich Sklaven, die die Söhne vornehmer Leute zur Schule begleiteten. Und es scheint, als ob etwas von der Sklavenmarke dem Lehrerstande immer angehaftet hat. Noch im 17. Jahrhundert kam es vor, daſs Lehrer an öffentlichen Schulen für ihr Auskommen auf das Herumbetteln in den Gemeinden angewiesen wurden. Überhaupt sind diejenigen Lebensberufe, für welche sog. Gelehrsamkeit in einigem Maſse erforderlich ist, nicht hoch geschätzt gewesen. Ein Universitätsprofessor nimmt den Rang eines Hauptmannes, ein Gymnasiallektor den Rang eines Leutnants ein. Diese noch geltenden Bestimmungen spiegeln die Ansichten einer vergangenen Zeit ab. Allmählich, aber mit Mühe hat sich der Lehrstand emporgehoben, so daſs gegenwärtig die Lehrer der höheren Schulen hinsichtlich Besoldung und sozialer Stellung den übrigen akademisch gebildeten Beamten fast gleichgestellt sind.

Nach dem Normaletat vom 27. August 1904 betragen die Besoldungen jährlich (in schwedischen Kronen: eine Krone = 1,11 Mark): für die Rektoren der Vollanstalten: 6000 nebst einer Alterszulage von 500 nach 10 Dienstjahren; dazu kommt Amtswohnung oder entsprechende Mietsentschädigung;

für die Rektoren der Realschulen: 5000, dazu Alterszulage und Amtswohnung wie die Rektoren der Vollanstalten;

für die Lektoren: 4000, dazu 4 Alterszulagen von je 500 nach je 5, 10, 15, 20 Dienstjahren;

für die Adjunkten: 3000 nebst Alterszulagen wie die Lektoren;

für Erste Lehrerinnen: 2000, dazu eine Alterszulage von 500 nach 5 Dienstjahren;

für Lehrerinnen: 1500, dazu eine Alterszulage von 500 nach 5 Dienstjahren;

für die Zeichenlehrer der Vollanstalten: 1400, dazu 3 Alterszulagen von je 200 nach je 5, 10, 15 Dienstjahren;

für die Zeichenlehrer der Realschulen: 700, dazu 2 Alterszulagen von je 100 nach je 5, 10 Dienstjahren;

für die Gesanglehrer der Vollanstalten: 1100, dazu 3 Alterszulagen von je 200 nach je 5, 10, 15 Dienstjahren;

für die Gesanglehrer der Realschulen: 550, dazu 2 Alterszulagen von je 100 nach je 5, 10 Dienstjahren;

für die Turnlehrer der Vollanstalten: 1400, dazu 3 Alterszulagen von je 200 nach je 5, 10, 15 Dienstjahren;

für die Turnlehrer der Realschulen: 700, dazu 2 Alterszulagen von je 100 nach je 5, 10 Dienstjahren;

für nichtständige vollbeschäftigte wissenschaftliche Lehrer, wenn sie zur ständigen Anstellung befähigt sind: 2000, sonst: 1800;

für nichtständige vollbeschäftigte Lehrerinnen, wenn sie zur ständigen Anstellung befähigt sind: 1400, sonst: 1200.

Zeichen- und Gesanglehrer, denen eine gröfsere Zahl von Unterrichtsstunden als die für das etatsmäfsige Gehalt festgestellte übertragen wird, erhalten für jede solche Wochenstunde eine Remuneration von 80 Kronen in der 1., 95 in der 2., 110 in der 3. und, an Vollanstalten, 125 in der 4. Gehaltstufe. Auch den Turnlehrern wird bei gröfserer Schülerfrequenz eine besondere Vergütung anerkannt.

Versetzung in den Ruhestand erfolgt
für Turnlehrer: nach 62 Lebensjahren;
für übrige Lehrer: „ 65 „
für Lehrerinnen: „ 55 „

Der höchste Betrag des Ruhegehaltes ist (in schwedischen Kronen) für die Rektoren der Vollanstalten: 4500, für die Rektoren der Realschulen: 3700, für die Lektoren: 4000, für die Adjunkten: 3400, für die Ersten Lehrerinnen: 1900, für die Lehrerinnen: 1500, für die Zeichenlehrer, die Gesanglehrer und die Turnlehrer: 67 % des jährlichen Durchschnittsgehaltes während der 10 letzten Jahre.

Um den höchsten Pensionssatz zu erhalten müssen die Lehrer folgende Anzahl Jahre gedient haben: Rektoren: 35 Jahre, davon 15 Jahre als Rektoren, Turnlehrer: 30 Jahre, übrige Lehrer: 35 Jahre, Lehrerinnen: 25 Jahre.

Hat der Lehrer beim Eintritt in den Ruhestand nicht die für den höchsten Pensionssatz vorgeschriebene Anzahl Dienstjahre erreicht, wird der Pensionsbetrag im Verhältnis zu der Anzahl fehlender Dienstjahre gekürzt. Die ständigen Lehrer und Lehrerinnen bezahlen einen gewissen Prozentsatz des Gehaltes zum Pensionsfonds.

Für die Hinterbliebenen der Lehrer ist durch eine Reliktenkasse gesorgt. Die für diese Kasse geltenden Bestimmungen sind veraltet. Nach den vorgeschlagenen neuen Bestimmungen, die dem Reichstag von 1908 werden vorgelegt werden, haben die Lehrer in diese Kasse 3 % des für den Dienst festgestellten höchsten Pensionsbetrages jährlich zu entrichten. Die Witwe eines abgestorbenen Lehrers erhält, wenn sie keine Kinder hat, 100 Kronen und dazu 20 % des für den Dienst des Gatten festgestellten höchsten Pensionsbetrages. Die Reliktenpension wird erhöht, wenn ein Kind hinterlassen ist, um 30 %; wenn zwei Kinder hinterlassen sind, um 50 %; und wenn mehr als zwei Kinder hinterlassen sind, um noch 10 % für jedes Kind. Das Waisengeld beträgt, wenn die Mutter nicht mehr lebt, für ein Kind: 50 % des Witwengeldes; für zwei Vollwaisen: den ganzen Betrag der Witwenpension; für drei: das Witwengeld um 30 % erhöht; für vier: das Witwengeld um 50 % erhöht. Wenn mehr als vier Kinder hinterlassen sind, wird das Waisengeld um noch 10 % für jedes Kind erhöht.

Die Lehrer haben zur Reliktenkasse jährliche Beiträge zu leisten.

h) Aufwandsbestreitung. Bis in die letzte Zeit ist der Unterricht an den höheren Schulen unentgeltlich gewesen. Die Schüler hatten nur einen kleinen Beitrag zu Lehrmitteln und anderen Unterrichtsbedürfnissen, wie Heizung, Beleuchtung und Reinigung der Schulräumlichkeiten zu entrichten. Auf Grund dieses für Schweden eigentümlichen Verhältnisses war auch den Kindern der unteren Schichten der Bevölkerung die Möglichkeit gegeben, sich eine höhere Bil-

dung zu erwerben. Auch ist der aufwärts gehende Strom der Standeszirkulation in Schweden gröſser gewesen als in anderen Staaten Europas. Diese ständige Zufuhr urwüchsiger Kraft hat die gebildeten Klassen in physischer und moralischer Beziehung gestärkt. Ziemlich allgemein wird auch behauptet, daſs diese Standesmischung zum Ausgleiche der Klassenunterschiede beigetragen hat. Dagegen läſst sich jedoch vieles einwenden. Wer aus einer niedrigeren Schicht in eine höhere übergegangen ist, verliert leicht die Fühlung mit der ersteren und wird von seiner neuen Umgebung assimiliert. Und seine Nachkommenschaft vergiſst bald ihren niedrigen Ursprung. Tatsache ist, daſs der soziale Kampf in Schweden nicht weniger heftig ist als in anderen Ländern.

Als durch die Schulreform von 1904 die Gehälter der Lehrer nicht unerheblich aufgebessert wurden, beschloſs der Reichstag, auf Antrag der Regierung, daſs die Schüler der höheren Schulen zur Deckung des Mehraufwands, auſser der erwähnten Gebühr für Lehrmittel usw., ein besonderes Schulgeld in die Staatskasse entrichten sollten. Das letztere wurde auf 40 Kronen für die Schüler der Realschule und 60 Kronen für die Schüler am Gymnasium jährlich festgesetzt. Die in die Schulkasse zu entrichtenden Gebühren wechseln bei den verschiedenen Anstalten. Der jährliche Durchschnittsbetrag ist ca. 30 Kronen. Das Schulgeld wird in halbjährlichen Raten pränumerando erhoben. Schüler, deren Bedürftigkeit und Würdigkeit nachgewiesen ist, können von dem Schulgelde ganz oder teilweise befreit werden. Ein bestimmter Prozentsatz für den Schulgelderlaſs ist nicht festgesetzt.

Das Recht bei den gemischten Realschulen Schulgeld zu erheben, hat der Staat den Gemeinden übertragen.

Die Gesamtsumme der in die Staatskasse zu entrichtenden Schulgelder ist für das Jahr 1908 auf 550 000 Kronen berechnet worden.

Den Ortsgemeinden liegt die Verpflichtung ob, für den Unterricht ausreichende und hinlänglich ausgestattete Räumlichkeiten zu beschaffen und zu unterhalten und dem Rektor der Schule Amtswohnung bezw. entsprechende Mietsentschädigung zu gewähren. Die Gemeinden, in welchen gemischte Realschulen errichtet sind, haben auſserdem, zum Ersatz für den Unterricht der Mädchen, ein Viertel der Anfangsgehälter der an der Schule angestellten Lehrer und Lehrerinnen in die Staatskasse zu entrichten. Diese Leistung wird ihnen dadurch erleichtert, daſs der Staat sein Recht, Schulgelder von den Schülern zu erheben, auf sie übertragen hat.

Einige Stadtgemeinden haben sich freiwillig verpflichtet, den Lehrern Wohnungsgeldzuschüsse zu gewähren.

Die Mietsentschädigung der Rektoren betrug im Jahre 1906 bei den Vollanstalten 800—1700 Kronen, bei den Realschulen 450—1500 Kronen.

Der eigentliche Träger der Schullasten ist der Staat, der die Gehälter sämtlicher Rektoren, Lehrer und Lehrerinnen ebenso wie deren Ruhegehälter und die Witwen- und Waisengelder zahlt.

Die Gesamtsumme des Aufwandes des Staates für die höheren Staatsschulen ist für das Jahr 1908 berechnet auf 5 500 199 Kr.

Hiervon sind gedeckt durch Einnahmen:

aus Schulgeldern	550 000 Kr.
aus Gemeindebeiträgen . .	108 000 „
Summe der Einnahmen . .	658 000 Kr.

Nach Abzug der Einnahmen bleibt an obiger Aufwandsumme ungedeckt ein Betrag von . . . . . . 4 842 199 Kr.

i) Statistisches. Zahl der höheren Schulen im Jahre 1907.

a) Vollanstalten : 37. 1. Mit sowohl Lateingymnasium als Realgymnasium: 27 (in Falun, Gäfle, Halmstad, Hälsingborg, Härnösand, Jönköping, Kalmar, Karlskrona, Karlstad, Kristianstad, Linköping, Luleå, Lund, Malmö, Norrköping, Nyköping, Skara, Stockholm: Högre läroverket å Södermalm und Nya elementarskolan, Umeå, Uppsala, Visby, Vänersborg, Västerås, Växjö, Örebro, Östersund).

2. Mit Realgymnasium: 6 (in Göteborg, Stockholm: Realläroverket å Norrmalm und Realläroverket å Östermalm, Sundsvall, Västervik, Ystad).

3. Mit Lateingymnasium: 4 (in Göteborg, Hudiksvall, Stockholm, Strängnäs).

b) Realschulen : 40. 1. Realschulen für Knaben: 21 (in Arvika, Borås, Eksjö, Enköping, Eskilstuna, Göteborg: Västra und

Östra, Karlshamn, Kristinehamn, Landskrona, Lidköping, Malmö, Mariestad, Oskarshamn, Sköfde, Stockholm: Jakobs, Katarina und Kungsholmens, Söderhamn, Uddevalla, Varberg.)

2. Realschulen für sowohl Knaben als Mädchen: 19 (in Alingsås, Arboga, Askersund, Falköping, Filipstad, Haparanda, Köping, Norrtälje, Piteå, Sala, Skellefteå, Strömstad, Södertälje, Trelleborg, Vadstena, Vimmerby, Amål, Ängelholm, Örnsköldsvik).

Schülerfrequenz

im Herbstsemester 1904:

an Vollanstalten	15 266
an fünfstufigen Schulen	3 508
an dreistufigen Schulen und Pädagogistien	1 357
Summe	20 131

im Herbstsemester 1906:

an Vollanstalten	15 852
an Realschulen für Knaben	3 688
an gemischten Realschulen α) Knaben 1 304, β) Mädchen 588	1 892
Summe	21 432

Anmerkung. Die Zahl der weiblichen Schüler ist verhältnismäſsig gering, weil die durch die Schulreform von 1904 beschlossenen gemischten Realschulen noch in der Entwicklung begriffen sind.

Verhältnis der Schülerfrequenz zur Bevölkerungszahl

Jahr	Einwohnerzahl d. 31./12.		Wie viele Schüler auf 10000 Einwohner?	
	Ganze	Männliche	Sämtliche	Männliche
1900	5 136 441	2 506 436	34,0	69,7
1901	5 175 228	2 526 179	34,9	71,6
1902	5 198 752	2 535 820	36,2	74,2
1903	5 221 291	2 544 962	37,4	76,6
1904	5 260 811	2 566 934	38,3	78,4

Zu der hier angegebenen Zeit gab es an den höheren Staatsschulen nur männliche Schüler.

Die relative Zunahme der Schülerfrequenz ist in erster Hand von dem steigenden Wohlstande abhängig.

Alter der Schüler

(Normalalter in der untersten Klasse: 9 Jahre)

Das Durchschnittsalter der Schüler an den höheren Schulen überstieg das Normalalter
im Jahre 1894 um 1,40 Jahr,
" " 1899 " 1,46 "
" " 1904 " 1,50 "

Von 100 Schülern befanden sich

	unter dem	in Normalalter	über
im Jahre 1894	2	21	77
" " 1899	1	19	80
" " 1904	1	17	82

Die Überjährigkeit nimmt zu, weil gröſsere Anforderungen von seiten der Lehrer an die Schüler gestellt werden. Es ist zu hoffen, daſs die durch die Schulreform von 1904 bezweckten Veränderungen im Unterrichtsbetrieb zur Abhilfe dieses Miſsstandes beitragen werden.

Vermögensverhältnisse der Eltern

Unter 100 Familien, deren Söhne im Jahre 1900 in den höheren Schulen unterrichtet wurden, betrug die jährliche Einnahme
für 28 : weniger als 1500 Kronen,
" 25 : 1500—3000 Kronen,
" 47 : mehr als 3000 Kronen.

Stand der Eltern

Die untenstehenden Gruppen sind dadurch charakterisiert, daſs von Militärpersonen zu der Gruppe A Offiziere, zu der Gruppe B Unteroffiziere und zu der Gruppe C Gemeine gehören.

Unter 100 Familien, deren Söhne im Jahre 1897 in den höheren Schulen unterrichtet wurden, gehörten
42 zu der Gruppe A
51 " " " B,
7 " " " C.

Frequenz in der Reifeprüfung der Vollanstalten

Im Jahre 1904 bestanden die Reifeprüfung der Vollanstalten

	Lateiner	Realisten	Summe
an den höheren Staatsschulen	478	455	933
an den privaten Schulen	109	48	157
Extraneer	44	62	106
Summe	631	565	1196

Unter den für reif erklärten Abiturienten befanden sich 102 Mädchen (Schüler privater Schulen und Extraneer), davon 78 Lateiner und 24 Realisten.

Abgang der Schüler

Im Jahre 1904 gingen von den höheren Schulen ab

mit dem Reifezeugnis der Vollanstalten	933
ohne das Reifezeugnis der Vollanstalten	2734
Summe	3667

von den letzteren 46 mit dem Tode.

Alter der für reif erklärten Abiturienten

Das Durchschnittsalter der für reif erklärten Abiturienten war

im Jahre 1900 : 19,22 Jahre,
„ „ 1901 : 19,24 „
„ „ 1902 : 19,29 „
„ „ 1903 : 19,33 „
„ „ 1904 : 19,29 „

Beschäftigung und demnächstige Anstellung der im Jahre 1904 für reif erklärten Abiturienten

	Lateiner	Realisten	Summe
Universitäten und Hochschulen	266	44	310
Technische Lehranstalten	14	108	122
Landwirtschaft, landwirtschaftliche und forstwirtschaftliche Lehranstalten	11	30	41
Bergwerk, Fabriken, Handwerk	1	10	11
Handel, Handelsinstitute	46	57	103
Zivile Dienstbahnen ohne Universitätsstudien	32	62	94
Militär	74	107	181
Apotheker	19	13	32
Zahnarzt	3	5	8
Tierarzt	—	4	4
Andere Berufe	4	4	8
Nichts angegeben	8	11	19
Summe	478	455	933

Zahl der Lehrstellen im Jahre 1907

Rektoren (37 + 40)	77
Lektoren	241
Adjunkten	676
Lehrerinnen	14
Zeichenlehrer (37 + 40)	77
Gesanglehrer (37 + 40)	77
Turnlehrer (37 + 40)	77

Dazu eine Anzahl nichtständiger Lehrer, wissenschaftlicher Hilfslehrer, technischer Nebenlehrer, Slöjdlehrer und Lehrerinnen in weiblichen Handarbeiten.

Im Jahre 1908 werden 60 neue Adjunktstellen und 12 Lehrerinnenstellen eingerichtet werden. Die Zahl der Lehrerinnen ist verhältnismäfsig gering, weil die Realschulen für sowohl Knaben als Mädchen noch in der Entwicklung begriffen sind.

Alter bei der ersten definitiven Anstellung

Das Durschnittsalter bei der ersten definitiven Anstellung war im Schuljahr 1904—05

für Lektoren : 40,0 Jahre,
„ Adjunkten : 40,1 „

Grund der späten definitiven Anstellung sind teils die langen Universitätsstudien, teils die allzu grofse Zahl der provisorischen Lehrstellen im Verhältnis zu den ständigen. In der letzten Zeit sind Mafsregeln getroffen, diesen beiden Mifsständen abzuhelfen.

3. **Die höheren Schulen und die Volksschulen.** Nachdem das Volksschulwesen im Jahre 1842 gesetzlich geordnet worden war, gab es in Schweden zwei miteinander teilweils parallel laufende öffentliche Schulen, nämlich die Volksschulen für das Normalalter 7—13 Jahre und die höheren Schulen für das Normalalter 9—18 Jahre. In beiden werden Kinder von demselben Alter, 9—13 Jahre, unterrichtet. Unter diesen Umständen stellte sich die Frage von selbst ein, ob nicht die unteren Klassen der höheren Schulen durch die Einrichtung der Volksschulen überflüssig gemacht worden seien. An jedem Reichstage im Laufe der 1860er Jahre wurden Motionen einhergebracht, welche die Einziehung einer oder mehrerer Klassen der höheren Schulen bezweckten. Als Stütze für diese Anträge wurde von den Motionsstellern angeführt: aus sozialem Gesichtspunkte, dafs, wenn die Kinder der verschiedenen Bevölkerungsschichten eine Zeitlang gemeinsam unterrichtet würden,

dies zum Ausgleiche der Standesunterschiede beitragen würde; aus ökonomischem Gesichtspunkte, dafs die Einziehung der unteren Klassen den Aufwand des Staates für das Gelehrtenschulwesen erheblich reduzieren würde; aus dem Gesichtspunkte der Volksschule, dafs der Volksunterricht wesentlich gefördert werden würde, wenn sich die wohlhabenden und einflufsreichen Klassen für denselben interessierten; und aus dem Gesichtspunkte der höheren Schulen, dafs sich diese nach Absonderung der unteren Klassen der Aufgabe, eine höhere Bildung zu ermitteln, würden ungeteilt widmen können. Im Jahre 1868 beschlofs der Reichstag die Erlassung einer Adresse an das Staatsoberhaupt, in welcher die Einziehung der ersten Klasse empfohlen wurde. Durch eine kgl. Bekanntmachung vom Jahre 1869 wurde auch diese Klasse eingezogen, die Anzahl Jahresklassen der Gelehrtenschulen von 10 auf 9 herabgesetzt und das Eintrittsalter von 9 auf 10 Jahre erhöht. Nachdem aber das Eintrittsalter durch die Schulordnung von 1878 wieder auf 9 Jahre herabgesetzt und die Forderungen für Aufnahme in die unterste Klasse vermindert worden waren, wurde die Frage von der Einziehung der genannten Klasse wiederum aktuelle, und zu diesem Zwecke einhergebrachten Motionen wurden bei mehreren Gelegenheiten von der zweiten Kammer angenommen, von der ersten Kammer aber abgelehnt.

Wie oben erwähnt wurde, gab es in Schweden seit alter Zeit eine Menge kleinerer Schulen mit einer oder mehreren Klassen, welche den Zweck hatten, für die unteren Klassen der Vollanstalten Ersatz zu bieten. Diese Schulen hatten eine wichtige Aufgabe zu erfüllen, solange keine anderen Unterrichtsanstalten für Kinder existierten. Nachdem aber das Volksschulwesen geordnet worden war, hatten diese unter die höheren Schulen eingerechneten »Kleinschulen« nicht dieselbe Berechtigung wie früher, und deshalb wurden in der letzteren Hälfte des vorigen Jahrhunderts mehreren Reichstagen Anträge vorgelegt, welche auf die Einziehung dieser Schulen oder die Umwandlung derselben in Oberbauten auf der Volksschule abzielten. Im Jahre 1890 beschlofs der Reichstag die Einziehung von nicht weniger als 17 solcher Kleinschulen.

Ursprünglich waren die Volksschulen und die höheren Schulen völlig getrennte Unterrichtsanstalten. Um dieselben in nähere Verbindung miteinander zu bringen, beschlofs die Regierung im Jahre 1894 auf Antrag des Reichstags, dafs für die Aufnahme in die unterste Klasse der höheren Schulen die Kenntnisse und Fertigkeiten gefordert werden sollten, welche in den drei ersten Jahreskursen einer wohl eingerichteten Volksschule (d. h. nach erfolgreichem Besuche der ersten Klasse der eigentlichen Volksschule vom Typus Litt. A) erworben wurden. Dafs ein Zusammenhang zwischen den beiden Schularten besteht, ergibt sich aus der Tatsache, dafs mehr als die Hälfte der Schüler, welche in die höheren Schulen aufgenommen werden, ihre Vorbildung in der Volksschule erhalten haben.

Die Frage von der Einziehung der ersten Klasse wurde gelegentlich der Schulreform von 1904 aufs neue aufgenommen. Gegen die zu diesem Zwecke gestellten Anträge wurde angeführt, dafs, wenn der Anschlufs der Volksschulen an die höheren Schulen aufwärts gerückt und die letzteren von unten gekürzt würden, die Schüler der höheren Schulen in ihrer Entwicklung verspätet werden müfsten, weil die Volksschule eine ebenso gute Bildung wie die höheren Schulen noch nicht ermitteln könnten. Dadurch würde u. a. die Zeit für das Studium der deutschen Sprache vermindert werden, weil die Volksschule keinen Unterricht in diesem Fache erteile.

Da die Schule auf einmal ein Kulturprodukt und ein Kulturmittel ist, versteht es sich von selbst, dafs sich die allgemeinen Kulturbewegungen in der Geschichte der Schule abspiegeln sollen. Dasjenige Prinzip der Demokratisierung, nach welchem der Schwerpunkt der politischen Macht von den höheren zu den mittleren und endlich zu den unteren Bevölkerungsschichten gerückt wird, offenbart sich auch in der Entwicklung des Schulwesens. Früher war das Ziel der höheren Schulen, von sozialem Gesichtspunkte betrachtet, durchaus ein aristokratisches. Bei der Organisation des höheren Schulwesens kamen nur die höheren Klassen in Betracht. Das in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts aufgestellte Programm von »Einheit und Bürgerlichkeit

im öffentlichen Unterrichtswesen« ist eine Äufserung der Forderungen der mittleren Klassen, namentlich des Bürgerstandes, bei der Einrichtung der höheren Schulen berücksichtigt zu werden. Durch die Schulreform von 1904 ist diese Forderung eingelöst worden. Früher wurde der Kampf um die Schule zwischen den höheren und den mittleren Klassen geführt. Dieser Kampf ist jetzt ausgeglichen, und das Resultat ist die Einheitsschule vom Jahre 1904. In der Zukunft wird der Kampf um die Schule zwischen den höheren und mittleren Klassen einerseits und den unteren Klassen andrerseits geführt werden. Dieser Kampf wird allem Anscheine nach auch eine Einheitsschule als Resultat heibeiführen, aber eine Einheitsschule im weiteren Sinne des Wortes, nämlich die »Volksschule als Grundschule« für die Kinder aller Bevölkerungsschichten.

Wer die Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern genau beobachtet hat, kann mit einem gewissen Grade von Sicherheit voraussagen, wie sich die Schulorganisation in der Zukunft gestalten wird. Während gegenwärtig die Volksschule mit der Realschule und die Realschule mit dem Gymnasium eine Strecke parallel laufen, werden in der Zukunft die Realschule auf die Volksschule und das Gymnasium auf die Realschule gebaut werden. Für die Altersstufe 7—13 Jahre wird es nur eine Schule, die Volksschule als Grundlage der gesamten Nationalerziehung, geben; dann kommen nacheinander die Realschule und das Gymnasium, beide von dreijähriger Lehrdauer.

Hier wie fast überall in der Geschichte des höheren Schulwesens in Schweden werden ökonomische Faktoren den Ausschlag zu Gunsten der demokratischen Reformbestrebungen geben. In vielen Ortschaften, wo keine höheren Schulen bestehen, ist das Bedürfnis von Schulen vorhanden, in welchen die Kinder eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende Bildung erwerben können. Mit der schnellen Entwicklung der Industrie und des Handels wird sich dies Bildungsbedürfnis immer kräftiger und allgemeiner geltend machen. Viele solche Gemeinden suchen ihre Schulfrage auf die Weise zu lösen, dafs sie dreistufige Oberbauten auf der Volksschule einrichten, in welchen die Kinder ohne den Wohnsitz der Eltern zu verlassen, ein höheres Mafs von Bildung erwerben können. Früher oder später wird dieser Schulart das Recht das Realschulexamen abzuhalten zuerkannt werden. Was dieser Entwicklung im Wege steht, ist der Umstand, dafs in der Reifeprüfung der Realschulen sowohl die deutsche als die englische Sprache obligatorische Prüfungsfächer sind. Es ist nämlich fraglich, ob ein hinlängliches Mafs von Kenntnissen in zwei Fremdsprachen während eines dreijährigen Schulkursus erworben werden kann. Wenn sich dies möglich erweist oder wenn widrigenfalls in dem Realschulexamen nur eine fremde Sprache gefordert wird, unterliegt es keinem Zweifel, dafs sich der Schultypus, von dem hier die Rede ist, allmählich verbreiten wird, und auf diese wird sich das Programm »die Volksschule als Grundschule für das gesamte Volk« von selbst durchführen.

4. Die höheren Mädchenschulen. Noch zu Beginn des vorigen Jahrhunderts gab es in Schweden keine Schulen für den höheren Mädchenunterricht. Zu dieser Zeit herrschte noch die Ansicht vor, dafs der eigentliche Wirkungskreis der Weiber auf die Familie, namentlich auf Haushaltungskunst und Kinderpflege beschränkt sei, und dafs die zu diesem Zwecke erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten am besten auf praktischem Wege in der Heimat unter Leitung der Mütter oder deren Stellvertreterinnen erworben würden. In den höheren Klassen war es freilich die Sitte, für die Töchter besondere Hauslehrerinnen anzustellen oder dieselben sog. Pensionen, die oft mit Internaten verbunden waren, anzuvertrauen, aber der auf diese Weise erteilte Unterricht zielte nicht auf eine geistige Durchbildung der Kinder ab, sondern nur auf das Beibringen gewisser sog. Gesellschaftstalente, wie Französischsprechen, Klavierspielen, Malen usw.

Im Laufe der Zeit erlitten die Ansichten über die Mädchenerziehung erhebliche Veränderungen. Der Wirkungskreis der Weiber erweiterte sich allmählich über die Grenzen des Familienlebens hinaus, indem sie zu einer Menge von Lebensbahnen, die früher nur den Männern offen standen, Zutritt erlangten. Aber in dem Mafse, in welchem

neue Berufstätigkeiten den Weibern übertragen wurden, fühlten sie das Bedürfnis einer gründlicheren theoretischen Ausbildung. Auf der anderen Seite wurde der Begriff der Häuslichkeit und die Aufgabe des Weibes als Repräsentantin des häuslichen Lebens weiter und richtiger aufgefaſst. Da die höchsten nationalen Interessen im Familienleben wurzeln, sah man ein, daſs die Tätigkeit des Weibes als Gehilfin des Mannes und Erzieherin der Kinder, von tief eingreifender Bedeutung für das Staatsleben ist. Von den Eindrücken und Interessen, welche der Mann und der Knabe als erwachsener Mann beim Hinaustreten in das öffentliche Leben mit sich bringt, wird seine Tätigkeit geprägt, und in dieser Beziehung liegen dem Weibe als Hüterin der häuslichen Idee Pflichten ob, denen nur die geistig durchgebildete Frau gerecht werden kann. Infolge Erwägungen dieser Art wurde das Bedürfnis höherer Mädchenschulen allmählich anerkannt. Im Jahre 1831 wurden in Stockholm die Wallinsche und im Jahre 1835 in Gotenburg die Kjellbergsche Mädchenschule, welche beide noch bestehen, eröffnet. Während der folgenden Jahrzehnte wurden höhere Mädchenschulen in Hälsingborg, Västerås, Kalmar und Uppsala errichtet. Alle diese Schulen waren private Unternehmungen. Die erste von dem Staate getroffene Anstalt zur Förderung des höheren Mädchenunterrichtes war die Gründung des Höheren Lehrerinnenseminars zu Stockholm im Jahre 1861. Zweck dieser Anstalt ist, Lehrerinnen für die höheren Mädchenschulen auszubilden. Einige Jahre später wurde in Verbindung mit dem Seminar eine Normalschule für Mädchen errichtet, die den Seminaristinnen zur Probe- und Übungsschule, und den übrigen Mädchenschulen im Lande zur Musterschule dienen sollte.

Daſs der Staat für den höheren Mädchenunterricht auf eine wirksamere Weise eintreten muſste, wurde ziemlich allgemein anerkannt. Über die Frage, wie dies geschehen solle, gingen die Ansichten auseinander. Während nämlich einige der Ansicht huldigten, daſs der Staat für den höheren Mädchenunterrieht auf genau dieselbe Weise wie für den höheren Knabenunterricht sorgen solle, und daſs die Mädchenschulen infolgedessen in Staatsanstalten zu umwandeln seien, vertraten andere dagegen die Meinung, daſs diese Schulen den Charakter privater Unternehmungen beibehalten, aber von dem Staat und den Gemeinden Zuschüsse erhalten sollten. Der Reichstag schloſs sich der letzteren Ansicht an und bewilligte im Jahre 1874 eine Summe von 30 000 Kronen zur Unterstützung höherer Mädchenschulen. Die späteren Staatsvoranschläge zeigen ein fortlaufendes Ansteigen der zu diesem Zwecke bestimmten Jahressumme. Staatszuschüsse werden nur denjenigen Schulen zu teil, zu deren Unterhaltung die Gemeinden in demselben Maſse wie der Staat beitragen.

In diesem Zusammenhange ist auch der gemeinschaftliche Unterricht von den beiden Geschlechtern kurz zu erwähnen. Seit langer langer Zeit werden Knaben und Mädchen in den Volksschulen und in den Vorschulen der höheren Mädchenschulen zusammen unterrichtet. Über die Frage, ob ein solcher Unterricht auf höheren Schulstufen ratsam ist, ist in Schweden wie in anderen Ländern viel gestritten worden. Als Stütze für sowohl den getrennten als den gemischten Unterricht ist ein ganzes Arsenal von prinzipiellen Gründen vorgeführt worden. Während dieses Wortkampfes haben ökonomische Rücksichten mit ihrer kräftiger wirkenden Sprache den Ausschlag gegeben. Oben ist erwähnt worden, daſs in den 1890er Jahren eine Menge von kleinen, den unteren Klassen der höheren Unterrichtsanstalten nachgebildeten Schulen eingezogen wurden. An den betreffenden Orten gab es nach dieser Einziehung keine höheren Lehranstalten, wenn man von den ein kümmerliches Dasein fristenden Mädchenschulen absieht, die hie und da errichtet worden waren. In derselben Lage befanden sich einige stadtähnliche Ortschaften, die infolge der Entwicklung der Industrie, des Handels und des Verkehrs in den letzten Zeiten entstanden waren. Da die gebildeten Klassen an solchen Orten ihren Kindern eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende Bildung zu bereiten wünschten und sich deswegen bedeutenden Opfern unterziehen muſsten, lag in Anbetracht der geringen Zahl der Schüler der Ausweg am nächsten, private Schulen zu errichten, in welche sowohl die Knaben als die Mädchen auf-

genommen werden könnten. Wenn also die Einführung des gemischten Unterrichts in Schweden in erster Hand als ein Notbehelf anzusehen ist, gibt es jedoch einige Schulen, in welchen die Idee des gemeinschaftlichen Unterrichts aus prinzipiellen Gründen Anwendung gefunden hat. Die älteste unter diesen gemischten Schulen in Schweden und überhaupt im ganzen skandinavischen Norden ist die im Jahre 1876 in Stockholm errichtete Praktiska arbetsskolan, später die Palmgrenska samskolan genannt.

Über die Umwandlung einiger Staatsschulen in gemischte Realschulen ist oben gesprochen worden.

Die höheren Mädchenschulen und die höheren Schulen für sowohl Knaben und Mädchen, welche, abgesehen von der Normalschule für Mädchen zu Stockholm und den gemischten Realschulen, private Unterrichtsanstalten sind, haben an verschiedenen Orten verschiedene Organisation. Unter denselben sind zwei Grundtypen zu unterscheiden. Die einen haben sich nach der Normalschule für Mädchen, die andern nach den Realschulen gebildet. In die erstere Kategorie gehören im allgemeinen die Mädchenschulen, in die letztere die gemischten Schulen.

Die Organisation der gemischten Realschulen ist bereits besprochen worden. Die Normalschule für Mädchen umfaſst eine vorbereitende, dreistufige und eine höhere, achtstufige Abteilung.

Stundenplan der Normalschule für Mädchen (höhere Abteilung)

Lehrfächer	Klasse								Summe
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Schwedisch	4	4	5	3	4	3	4	4	31
Deutsch	3	4	4	3	3	3	3½	2	25½
Französisch oder Englisch	—	—	—	4	3	4	3	3	17
Englisch oder Französisch	—	—	—	—	—	—	3	3	6
Geographie	2	2	2	2	2	2	1	1	14
Schwedische Geschichte	2	2	2	2	2	1½	1	2	14½
Allgemeine Geschichte	—	—	—	2	2	2	2	2	10
Rechnen	3	2	2	2	2	2	2½	2½	18
Geometrie	—	—	—	—	1	1	1	1	4
Naturkunde	—	2	2	1½	1	2	3	2	13½
Gesundheitslehre	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Schönschreiben	2	2	1½	½	—	—	—	—	6
Zeichnen	2	2	2	1½	1½	1½	2	1½	14
Gesang	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Handarbeiten	3	3	3	2	2	1½	—	—	14½
Turnen	1½	1½	2½	2½	2½	2½	2½	2½	18
Wöchentliche Stundenzahl	25½	27½	29	29	29	29	31½	31½	

Geometrie, Zeichnen, Gesang und Englisch, bezw. Französisch, sind in den Klassen 7—8 wahlfrei.

Die der Normalschule für Mädchen nachgebildeten Schulen haben nicht alle 8 Klassen in der höheren Abteilung. Aus ökonomischen Rücksichten ist an einigen Orten die Zahl der Klassen auf 7 oder 6 beschränkt worden.

Einige Mädchenschulen und gemischten Schulen führen ihre Schüler zur Reifeprüfung der Vollanstalten vor. Zu diesem Zwecke ist gewöhnlich ein dreistufiges Gymnasium auf die eigentliche Schule gebaut worden. Im Jahre 1907 gab es 12 solche Schulen, davon 9 in Stockholm.

Die Lehrerinnen der höheren Mädchenschulen werden am höheren Lehrerinnenseminar in Stockholm ausgebildet. Dies umfaſst vier aufsteigende Klassen, von denen die höchste wahlfrei ist. Die Aufnahmebedingungen sind oben erwähnt worden.

Die Zahl der von dem Staate unterstützten höheren Mädchenschulen und gemischten Schulen betrug im Jahre 1907 115.

Für das Budgetjahr 1908 ist die Aufwandssumme des Staates für die genannten Schulen auf 568000 Kronen und für das

Höhere Lehrerinnenseminar auf 70900 Kr. berechnet worden.

Oben wurde das demokratische Prinzip erwähnt, durch dessen Einwirkung die Standesunterschiede allmählich ausgeglichen werden. Hier ist noch an eine andere nivellierende Tendenz kurz zu erinnern, nämlich das Streben, die auf Geschlechtsunterschiede gegründeten Vorrechte zu beseitigen. Von diesen allgemeinen Kulturbewegungen wird, besonders unter Einfluſs ökonomischer Faktoren, die Entwicklung des Schulwesens geprägt. Daſs sich der Grundsatz des für beide Geschlechter gemeinschaftlichen Unterrichts allmählich verbreiten wird, ist — nach den Verhältnissen in den Nachbarstaaten zu urteilen — vorauszusehen. Andrerseits lehrt die Geschichte der Volksschule, daſs bei gröſserer Schülerfrequenz der nach Geschlechtern getrennte Unterricht vorgezogen werden wird. Mit dieser Einschränkung läſst sich behaupten, daſs sich das Schulwesen unter Einfluſs der oben genannten Faktoren in der Richtung gegen die Einheitsschule im weitesten Sinne des Wortes entwickelt, d. h. eine Schule, in welcher die Kinder ohne Berücksichtigung von Standes- und Geschlechtsunterschieden gemeinschaftlich unterrichtet werden.

Anhang

Durch königliche Bekanntmachungen vom 1. November 1907 wurden folgende Veränderungen eingeführt:

1. In der Realschule wurde das Lehrfach: Naturlehre in drei Fächer: Biologie, Physik und Chemie zerteilt.

2. Die Bestimmung betreffs der Zahl der in den verschiedenen Klassen unterrichtenden Lehrer lautet jetzt: »In jeder der drei untersten Klassen der Realschule ist der Unterricht während so vieler Unterrichtsstunden, wie es sich angemessen erweist, durch einen Lehrer zu versehen. In den übrigen Klassen ist der Unterricht unter die Lehrer nach Lehrfächern zu verteilen.«

3. Eine besondere Prüfung für das Lehramt an den höheren Schulen wurde eingerichtet. Diese Prüfung, philosophische Staatsprüfung genannt, wird von den Universitätsprofessoren abgenommen. Die Prüfungsgegenstände sind in folgende Gruppen verteilt: 1. Nordische Sprachen, Latein; 2. Nordische Sprachen, Deutsch; 3. Nordische Sprachen, Englisch; 4. Nordische Sprachen, Geschichte; 5. Latein, Griechisch; 6. Latein, Geschichte; 7. Deutsch, Englisch; 8. Deutsch, Romanische Sprachen; 9. Englisch, Romanische Sprachen; 10. Geschichte, Geographie; 11. Geographie, Botanik, Zoologie; 12. Mathematik, Physik; 13. Physik, Chemie; 14. Chemie, Botanik, Zoologie.

Wer eine Gruppe von zwei Prüfungsgegenständen wählt, hat eine Prüfung in einem dritten, innerhalb gewisser Grenzen frei gewählten Fache zu bestehen. Es steht den Kandidaten frei, in anderen Fächern der humanistischen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion der philosophischen Fakultät geprüft zu werden.

Die philosophische Staatsprüfung befähigt, abgesehen von dem Probejahr, zur Anstellung als Adjunkt. Für die Anstellung als Lektor werden auſserdem das Licentiatexamen und eine Dissertation gefordert.

4. Zur Zulassung zum Licentiatexamen in der philosophischen Fakultät, das von jetzt ab in einem Fache abgelegt werden kann, wird entweder das Kandidatexamen oder die philosophische Staatsprüfung gefordert.

Stockholm. P. E. Lindström.

Schweizerisches Schulwesen

A. Die Volksschule

1. Einleitung. 2. Historisches. 3. Bund und Volksschule. 4. Grundsätze der kantonalen Schulgesetzgebungen. 5. Aufbau der Organisation der Volksbildung. 6. Schulleitung und Aufsicht. 7. Schulausstattung. 8. Der Lehrer. 9. Unterricht. 10. Kinderfürsorge.

1. Einleitung. Es ist kein leichtes Unternehmen, die Ausgestaltung der schweizerischen Schule auf diesen wenigen Blättern festhalten zu wollen. Die Bildungsorganisation muſs herauswachsen aus den individuellen Verhältnissen. Obwohl klein an Territorium (41 389,8 km², 1. Dez. 1900 3 315 443 Einwohner) weist die Schweiz doch eine groſse Mannigfaltigkeit der wirkenden Faktoren auf, wie sie in der Natur des Landes und in der historischen

Entwicklung des Volkes bedingt liegen. Die Eidgenossenschaft hat sich als Staatenbund entwickelt. In jener Zeit der politischen Machtentfaltung vom 14.—16. Jahrhundert war jeder einzelne Ort (Kanton) vollständig souverän, sowohl in seinen inneren Angelegenheiten, wie in seinen äufsern Beziehungen. Wenn wir uns die politische Bedeutung, die die Eidgenossenschaft damals besafs, vergegenwärtigen, so begreifen wir die Schwierigkeiten, welche alle vereinheitlichenden Bestrebungen jederzeit zu überwinden hatten. Erst das 19. Jahrhundert hat eine weitgehende Zentralisation durchführen können. Am längsten widerstand die Schule, die ja am tiefsten eingreift in die geistige Welt der Menschen, die, von Umwelt und historischer Entwicklung abhängig, das Volk zu erhalten bestrebt ist. So besitzen wir heute in der Schweiz 25 Schulgesetzgebungen, die voneinander differieren, wie die geographischen, sprachlichen, religiösen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, aus denen sie herausgewachsen sind, soweit nicht die Bundesgesetzgebung allgemeine Normen aufgestellt hat. Es wird sich im folgenden nur darum handeln können, die allgemeinen und treibenden Kräfte, die an der Entwicklung des schweizerischen Schulwesens gearbeitet haben und noch arbeiten, möglichst anschaulich herauszuheben. Wer sich eingehend mit den mannigfachen Verhältnissen beschäftigen will, dem fehlt es an einem ausgezeichneten Führer nicht. Bis in die kleinsten Linien gezeichnet, liegt das schweizerische Schulwesen vor in der auf die Landesausstellung in Genf 1896 durch A. Huber ausgearbeiteten »Schweizerischen Schulstatistik«. (8 Bände.) Die jährliche Entwicklung kann verfolgt werden in den bis jetzt erschienenen neunzehn Bänden des »Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz« von demselben Verfasser. Die folgende Darlegung schöpft vorzugsweise aus diesen Quellen.

2. Historisches. Wohl hat die Reformation die Idee der allgemeinen Volksbildung geboren; aber die Realisierung dieser Idee gehört dem 17. Jahrhundert an, der geistigen Kampfzeit der Gegenreformation und der Zeit der Dogmatisierung der reformierten Kirchenlehre. Gleichzeitig beugte das sich entwickelnde Patriziat die schweizerischen Staatswesen unter die Idee des Gottesgnadentums, wie sie von Ludwig XIV. ausging. Nach den dieser Idee integrierenden Bestrebungen, das Leben der Untertanen aus göttlicher Machtvollkommenheit bis ins einzelne hinein zu regeln, bis in die innersten Regungen in Händen zu haben und zu leiten, mufste die Regierung dem Religiösen gröfste Sorgfalt zuwenden; denn hier mündeten in jener Zeit die einzigen Kanäle der geistigen Volksbeeinflussung. So erhielt die Kirche von der Staatsgewalt den Auftrag, die Schule zu organisieren, die sich in der Folge dem Volksbildungsgedanken der Zeit gemäfs als intellektuell-religiöse Bildungsanstalt entwickelt und sich in dieser Form bis ins 19. Jahrhundert hinein erhält. (E. Schneider, Die bernische Landschule am Ende des 18. Jahrhunderts. Bern 1905.) Der Staatsgedanke der eidgenössischen Orte hat in der ganzen historischen Entwicklung, sowohl theoretisch wie praktisch, dem Staat die Suprematie über die Kirche zugesichert, weshalb wir stets den Staat als Organisator und Leiter, als Schulherrn, finden. Mit dem Fall des Patriziats und der Entwicklung der schweizerischen Demokratie im 19. Jahrhundert wurde die Schule entsprechend deren Bildungsideal umgestaltet. Die Jahrhundertwende vom 18.—19. Jahrhundert brachte im helvetischen Einheitsstaat alle die gesunden und frischen Kräfte, die zur Zeit des Patriziats latent gewesen waren, an die Arbeit; doch unter der französischen Druck- und Mifswirtschaft konnte sich kein Gebild gestalten. An der Spitze des Erziehungswesens stand der Minister Stapfer, der im Verein mit den besten seiner Zeit, worunter auch Pestalozzi, in genialen Zügen ein Programm für die »Nationalerziehung« aufstellte, an dessen Realisierung das 19. Jahrhundert gearbeitet hatte. Diese konnte erst einsetzen, nachdem in den dreifsiger Jahren die einzelnen Kantone nacheinander das Patriziat endgültig besiegt und sich eine demokratische Staatsverfassung gegeben hatten, die eine Umgestaltung und Neuorganisation des Schulwesens, entsprechend der aufgestellten Schulgesetze, verlangten. Auf gesamteidgenössischem Boden ebnete erst die Annahme der Bundesverfassung im Jahre 1848 den Boden zum Erlafs allgemeiner Bestimmungen für das Schulwesen, was

eigentlich erst die Revision der Verfassung von 1874 in einschneidender Weise durchführen konnte. Auf die gemeineidgenössischen Schulbestimmungen, soweit sie die Volksschule betreffen, wollen wir zuerst eintreten.

3. Bund und Volksschule. Das sich durch die historische Entwicklung ergebene Verhältnis zwischen der Kompetenz des Bundes und der der Kantone bestimmt Art. 3 der Bundesverfassung: »Die Kantone sind souverän, soweit ihre Souveränität nicht durch die Bundesverfassung beschränkt ist und üben als solche alle Rechte aus, welche nicht der Bundesgewalt übertragen sind.« Speziell auf dem Gebiete des Volksschulwesens sind die Kantone grundsätzlich selbstherrlich. Die Bestimmungen der Bundesverfassung, die für die Schulgesetzgebung der Kantone verbindend sind, dürfen wir als wahre Perlen der Gesetzgebung hinstellen. Wir wollen sie im folgenden vorführen.

Art. 27: »Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse, ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen.«

Hinsichtlich der religiösen Erziehung bestimmt Art. 49: »Die Glaubens- und Gewissensfreiheit ist unverletzlich; niemand darf zur Teilnahme an einer Religionsgenossenschaft oder an einem religiösen Unterricht oder zur Vornahme einer religiösen Handlung gezwungen oder wegen Glaubensansichten mit Strafen irgend welcher Art belegt werden. Über die religiöse Erziehung der Kinder bis zum erfüllten 16. Altersjahr verfügt im Sinne vorstehender Grundsätze der Inhaber der väterlichen oder vormundschaftlichen Gewalt.« Art. 51 verbietet dem Jesuitenorden und den ihm affilierten Orden sowie anderen staatsgefährlichen oder den Frieden der Konfessionen störenden Orden das Gebiet der Schweiz und schließt ihre Glieder von jeder Wirksamkeit in Kirche und Schule aus. Nach Art. 52 ist die Errichtung neuer und die Wiederherstellung aufgehobener Klöster oder religiöser Orden unzulässig.

Art. 34: »Der Bund ist befugt, einheitliche Bestimmungen über Verwendung von Kindern in den Fabriken . . . aufzustellen.«

Durch Volksabstimmung vom 23. Nov. 1902 wurde Art. 27 durch folgenden Zusatz bereichert: »Den Kantonen werden zur Unterstützung in der Erfüllung der ihnen auf dem Gebiete des Primarunterrichts obliegenden Pflichten Beiträge geleistet. Das nähere bestimmt das Gesetz.«

Nach diesen Verfassungsbestimmungen soll jeder Bürger einen genügenden Volksschulunterricht erhalten. Das »genügend« findet sich nirgends näher bestimmt. Eine gewisse Kontrolle über die Schulbildung der Schweizerbürger übt der Bund in den Rekrutenprüfungen aus, die der Aushebung zur Erfüllung der Militärpflicht vorausgehen. Die Prüfung erstreckt sich über die Fächer: Lesen, Aufsatz, Rechnen, Vaterlandskunde und Turnen (physische Leistungsfähigkeit). Die Anforderungen, die mit der ersten Note taxiert werden, sind in den einzelnen Fächern folgende:

Lesen: Geläufiges Lesen mit sinngemäßer Betonung sowie nach Inhalt und Form richtige freie Wiedergabe.

Aufsatz: Nach Inhalt und Form ganz oder nahezu korrekt.

Rechnen: Fertigkeit in den 4 Spezies mit ganzen und gebrochenen Zahlen, Kenntnis des metrischen Systems und der gewöhnlichen bürgerlichen Rechnungsarten.

Vaterlandskunde: Verständnis der Schweizerkarte nebst befriedigender Darstellung der Hauptmomente der vaterländischen Geschichte, der Bundes- und Kantonsverfassung.

Turnen: Weitsprung 3,5 m; Heben 17 kg Gewicht links und rechts 8 mal; Schnellauf 80 m Distanz.

Durch diese Prüfungen, deren Resultate publiziert werden, sollen die einzelnen Kantone angespornt werden, in gegenseitigem Wettbewerb ihr Schulwesen zu vervollkommnen. Wesentlich unterstützt hierin werden sie durch die sog. Bundessubvention für die Primarschule, wie sie seit 1902, gestützt auf Art. 27bis der Bundesverfassung ausgerichtet wird. Jeder Kanton erhält pro Kopf der Bevölkerung

60 Rp., die Gebirgskantone dazu eine spezielle Zulage von 20 Rp. pro Kopf der Bevölkerung. Folgende Übersicht orientiert über die ausgerichteten Beträge für das Jahr 1905 und deren Verwendung, geordnet nach den Bestimmungen des Ausführungsgesetzes:

	Fr. Rp.
1. Errichtung neuer Lehrstellen	44 111,95
2. Bau und wesentlicher Umbau von Schulhäusern .	461 032,58
3. Errichtung von Turnhallen, Turnplätzen und Turngerätschaften	17 240,48
4. Ausbildung von Lehrkräften; Bau von Lehrerseminarien	255 107,75
5. Aufbesserung von Lehrerbesoldungen; Aussetzung und Erhöhung von Ruhegehalten	951 816,45
6. Beschaffung von Schulmobiliar und allgemeinen Lehrmitteln	77 773,83
7. Abgabe von Schulmaterial und obligatorischen Lehrmitteln an Schulkinder .	67 333,29
8. Nachhilfe bei Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder	163 720,52
9. Erziehung schwachsinniger Kinder	46 030,95
Total	2 084 167,80

Gegenwärtig ist eine Bewegung im Gange, welche eine Erhöhung dieser Subvention erstrebt. Diese Unterstützung der Volksbildung aus der Bundeskasse ist ein Akt ausgleichender Gerechtigkeit hinsichtlich der Opfer zur Heranbildung der Jugend. Statt dafs die Bundesverwaltung von dem verfassungsmäfsigen Recht, von den Kantonen eine Steuer zu erheben, Gebrauch machen mufs, ist sie im Gegenteil im stande, den Kantonen bei ihrer Pflicht der Sorge für die Volksbildung auf verschiedenen Gebieten finanziell unterstützend an die Hand zu gehen.

Gestützt auf die militärischen Zwecke des Bundes stellt dieser den Kantonen verbindliche Bestimmungen für den Turnunterricht in den Schulen auf. Das Turnen erscheint so als »militärischer Vorunterricht.« Art. 102 der Militärorganisation bestimmt: »Die Kantone sorgen dafür, dafs die männliche Jugend im schulpflichtigen Alter Turnunterricht erhält. Dieser Unterricht wird durch Lehrer erteilt, welche die dazu nötige Ausbildung in den Lehrerbildungsanstalten und in vom Bunde zu veranstaltenden Turnlehrerkursen erhalten haben. Dem Bund steht die oberste Aufsicht über die Ausführung dieser Bestimmungen zu.« Die »Eidgenössische Turnschule« gibt der Lehrerschaft ein sehr ausführliches Turnprogramm in die Hand. Das Minimum der jährlichen Stundenzahl pro Schüler beträgt 60.

Da laut Art. 34 der Bundesverfassung der Bund befugt ist, über die Verwendung von Kindern in den Fabriken Bestimmungen aufzustellen, so spielt das Fabrikgesetz auch in die Schule hinein. Dieses bestimmt, dafs Kinder bis zum 14. Altersjahr nicht zur Arbeit in den Fabriken verwendet werden dürfen und dafs für Kinder zwischen 14 und 16 Jahren Schul- und Religionsunterricht und die Arbeit in der Fabrik zusammen 11 Stunden pro Tag nicht übersteigen und dafs der erstere durch die letztere nicht beeinträchtigt werden darf. Diese Bestimmungen beförderten seit deren Erlafs die Ausdehnung der obligatorischen Alltagsschule auf 8 und 9 Jahre und begünstigten die Entwicklung der Fortbildungsschule.

Unter der Oberaufsicht des Bundes stehen die »Permanenten Schulausstellungen« (Schulmuseen), die enthalten: Pädagogische Bibliothek, Sammlung von Schulmobiliar, Lehrmitteln und Veranschaulichungsmaterialien. Alles wird zur Benutzung an Schulen und Lehrer ausgeliehen. Nachfolgende Tabelle orientiert über die Arbeit der Schulausstellungen im Jahre 1905:

	Zürich	Bern	Freiburg
Ausgaben Fr.	16188,50	14626,40	7617,10
Inventarwert Fr.	82986,00	86528,50	81003,80
Besuche	7894	3136	2375
Ausgeliehene Gegenstände	8425	21715	456

	Lausanne	Neuenburg
Ausgaben Fr.	4505,80	4015,00
Inventarwert Fr.	35156,60	36300,00
Besuche	268	675
Ausgeliehene Gegenstände	358	769

Die Konferenz der »Kantonalen Erziehungsdirektoren« (Vorsteher d. Erziehungs-

departemente), die nach Bedürfnis jährlich einige Male zusammentritt, hat schon manchen Anstofs zur Förderung gemeineidgenössischer Fortschritte auf dem Gebiete der Schule gegeben (Bundessubvention, Schulwandkarte, Schulatlas, künstlerischer Wandschmuck).

4. Grundsätze der kantonalen Schulgesetzgebungen. Als solche kommen in erster Linie die Bestimmungen der Bundesverfassung in Frage, die in den einzelnen Kantonen den Ortsverhältnissen entsprechende Ausgestaltung und Durchführung finden.

a) Das Obligatorium des Volksschulunterrichts ist eine selbstverständliche Forderung eines Kulturstaates. Die Durchführung bedeutet aber für Gebiete, wie diejenigen der schweizerischen Gebirgskantone eine grofse Leistung. Bei der Abgegrenztheit des kultivierbaren Bodens und der Zerstreutheit der Siedlungen entstanden dort, um eine ausstattungskräftige Bevölkerung zu einer Schule zu gewinnen, oft ausgedehnte Schulkreise mit weiten Schulwegen, die durch die Bodengestaltung und im Winter durch die Witterung gewaltig erschwert werden. Dabei sind die Bestimmungen betreffs Absenzen durchgehend strenge, was aus folgenden Zahlen indirekt sich ergeben dürfte: Im Jahre 1905 fielen durchschnittlich auf einen Schüler 11,8 Absenzen, wovon 10,4 entschuldigte und 1,4 unentschuldigte. Dabei weisen die Gebirgskantone eine geringere Absenzziffer auf. »Den schreckt der Berg nicht, der darauf geboren.«

b) Genügender Primarunterricht. Wir haben schon darauf hingewiesen, dafs die Bundesgesetzgebung nirgends formuliert hat, was sie unter genügendem Primarunterricht verstehe. Die Anforderungen an die Rekrutenprüfungen zeigen blofs das kontrollierbare Minimalwissen, nicht aber die Bildung, die der Schule als Kulturaufgabe zugewiesen werden mufs. In vielfacher Variation zieht sich durch die kantonalen Gesetze hindurch folgende Zwecksetznng: »Die Schule hat den Zweck, die Familie in der Erziehung der Kinder zu unterstützen. Sie hat der ihr anvertrauten Jugend nicht nur das jedem Bürger unumgänglich nötige Mafs von Kenntnissen und Fähigkeiten beizubringen, sondern auch Verstand, Gemüt und Charakter derselben auszubilden und die Entwicklung des Körpers zu fördern« (Bern). Wie weit die Schule instand gesetzt ist, den gestellten Zwecken zuzuarbeiten, das hängt ab von dem Bildungsniveau einer Bevölkerung, von deren geistiger und moralischer Gesundheit, von der Einschätzung der Schule als Bildungsfaktor und von der finanziellen Leistungsfähigkeit, die wiederum ihre Abhängigkeit von der Erwerbstätigkeit zeigt. Wenn wir bei den einzelnen Kantonen die Skala der Durchschnittsleistungen pro Schüler durchgehen und von Fr. 26 bis Fr. 262 in der Primarschule, von Fr. 25 bis Fr. 880 in der Sekundarschule aufsteigen, so erlauben uns diese Zahlen einen Rückschlufs auf die wechselnde Ausrüstung der Schule, um ihre Zwecke erreichen zu können. Man würde völlig irre gehen, wollte man die Leistungsfähigkeit der Schule einer Gegend für die ganze Schweiz generalisieren. Überall zeigt sich das ehrliche Bestreben, mit den vorhandenen geistigen und materiellen Mitteln das Möglichste zu erreichen; denn das Schweizervolk fühlt es instinktiv, dafs es im Interesse der Demokratie liegt, alle jene Faktoren zu fördern, die der geistigen und moralischen Gesunderhaltung der Staatsglieder dienen.

c) Der Grundsatz der ausschliefslich staatlichen Leitung der Schule fliefst aus dem schweizerischen Staatsrecht, das in der historischen Entwicklung stets, sowohl theoretisch wie praktisch, den Grundsatz der Suprematie des Staates über die Kirche vertrat. Die Kirche wurde stets als integrierender Bestandteil der Staatsorganisation behandelt. Als der Lehrgehalt der Schule bis ins XIX. Jahrhundert hinein ein spezifisch religiöser war, waren die kirchlichen Behörden die natürlichen Aufsichts- und Leitungsorgane, die der Staat der Schule verordnete. Mit der neueren Schule wurden blofs die Personen gewechselt, das Prinzip blieb dasselbe. Die Geistlichen können, wie jeder andere Bürger, in die Schulbehörden gewählt werden, jedoch kommen ihnen in ihrer Stellung keine Aufsichtsrechte zu.

d) Gestützt auf den Grundsatz der Unentgeltlichkeit darf im ganzen Gebiete der Eidgenossenschaft in der Primarschule kein Schulgeld gefordert werden. Die Kosten für die Schule bestreiten in erster Linie die Gemeinden, da ihnen grundsätzlich

die Organisation der Schule überbunden ist; jedoch partizipiert mit namhaften Beiträgen der Staat, dessen Leistungen mit der Weiterbildung des Schulwesens stets gewachsen sind; dazu kommen seit 1902 Zuschüsse aus der Bundeskasse (eidg. Schulsubvention). Von den 25 kantonalen Schulgesetzen der Schweiz weisen 13, die im Gebiet von 52,6% der Gesamtbevölkerung gelten, das Obligatorium der Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulmaterialien auf, deren Kosten entweder von der Gemeinde, vom Staate oder von beiden gemeinsam getragen werden. In der anderen Hälfte der Kantone haben die Gemeinden das Recht der Einführung der Unentgeltlichkeit, wobei der Staat da und dort an den Kosten partizipiert. »Was die staatsrechtliche Begründung anbetrifft, so ist darauf hinzuweisen, dafs in unsern schweizerischen Verhältnissen für die öffentliche staatliche Volksschule auf Grund von Art. 27 der Bundesverfassung der Schulzwang und die Unentgeltlichkeit des Unterrichts besteht. Die einfache Konsequenz, die im Laufe der Jahrzehnte in einer grofsen Zahl von Kantonen hieraus gezogen wurde, ist die unentgeltliche Abgabe der Lehrmittel und Schulmaterialien an die Schüler.«*) Diese Idee zieht immer weitere Kreise und tendiert zur reinen Unentgeltlichkeit des Unterrichts.

e) Toleranz. Wenn die Bundesverfassung von den kantonalen Schulgesetzgebungen verlangt, »die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können,« so wird dadurch nicht eine religionslose Schule gefordert, sondern lediglich die Durchführung des Grundsatzes der Toleranz. Der Religionsunterricht bildet durchweg ein organisches Glied der Lehrpläne und wird entweder vom Lehrer oder vom Geistlichen erteilt und zwar meistens auf historischer Grundlage. Den Katechismus kennen wohl blofs die katholischen Schulen. Wenn auch der Religionsunterricht obligatorisches Unterrichtsfach ist, so darf der Besuch desselben nicht obligatorisch sein gemäfs Vorschrift der B.-Verf. Schon bei der Schulorganisation wird nach Möglichkeit darauf Rücksicht genommen, dafs die Gewissensfreiheit nicht verletzt werde, indem in paritätischen Gemeinden beide Konfessionen ihre Schule erhalten oder Minderheiten Anschlufs an benachbarte Gemeinden finden können (St. Gallen). Wo dies nicht möglich ist, sind andere Wege gangbar zur Wahrung des konfessionellen Friedens. Übrigens mufs ausdrücklich bemerkt werden, dafs in der Schweiz die konfessionellen Gegensätze durchaus nicht schroffe sind, dafs bei Wahrung aller persönlichen Überzeugung ein gedeihliches Zusammenwirken das Grundbestreben ist.

Soviel über die eidgen. Verfassungsbestimmungen, wie sie in der Schulgesetzgebung der Kantone wiederkehren. Es bleiben noch weitere Grundsätze, die dort nicht gefordert sind.

f) Autonomie der Gemeinden. Gemäfs der demokratischen Staatsidee der schweizerischen Bundesglieder sind es die Gemeinden, auf welchen die Pflicht der Schulorganisation nach Mafsgabe der gesetzlichen Bestimmungen ruht, denn die Schule erscheint grundsätzlich als eine Erweiterung der elterlichen Erzieherpflicht. Das Schul- und Bildungsinteresse sucht seine natürlichen Wurzeln in der Familie. Die kantonalen Schulgesetzgebungen haben fast ausnahmslos die Volksabstimmung zu passieren. Dadurch wird der Gesetzgeber genötigt, schulpolitische Ideen in Verbindung mit dem Volke zu entwickeln. »Nur dadurch erhält die Demokratie nicht nur äufsere Form, sondern innern Gehalt, wenn das Volk bei allen wichtigen Gesetzgebungsarbeiten von Anfang zum Mitdenken, zum Mitempfinden herangezogen wird. Nur so wecken wir im Volke das Gefühl der Verantwortlichkeit, die unentbehrliche Grundlage alles ethischen Lebens.« Wenn die Schulentwicklung auf dieser breiten Basis nicht immer die gewünschte Raschheit zeigt, so ist sie deshalb um so sicherer und gesünder.

g) Allgemeine Volksschule und allgemeine Volksbildung. Die demokratische Staatsidee als Erziehungsfaktor bedingt einen Ausgleich der verschiedenen sozialen Schichten, und die Bildungsorganisation vertritt von hier aus die Idee der all-

*) Die Unentgeltlichkeit der individuellen Lehrmittel und Schulmaterialien in der Schweiz. A. Huber, Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1905.

gemeinen Volksschule. An diese suchen die höheren Schulen natürlichen Anschlufs. Jedermann wird grundsätzlich das Aufsteigen in höhere Schulen ermöglicht. Bei finanzieller Unzulänglichkeit leistet der Staat in Form von Stipendien Unterstützung. Auch auf dem Lande finden die gehobenen Volksschulen (Sekundarschulen) allgemeine Verbreitung. So werden die gröfseren und kleineren Bildungszentren getragen durch eine mehr oder weniger stark entwickelte allgemeine Volksbildung. Die führenden Kreise erhalten von unten auf immer wieder gesundes Holz; der Kontakt von Führenden und Geführten wird ein innigerer.

5. Aufbau der Organisation der Volksbildung. Unter den Begriff der Volksschule gehören die Primarschule, die Sekundarschule und die Fortbildungsschule. Die Primarschule ist in ihrem Unterbau allgemeine Volksschule; den obern Jahrgängen parallel geht die Sekundarschule mit einer Erweiterung der Primarschulpensen. Die Fortbildungsschule will in der Zeit von der Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht bis zur bürgerlichen Volljährigkeit (20. Altersjahr) bildend wirken. Der Primarschule vorauf gehen die Kleinkinderschulen (Kindergärten). Bei der Organisation der Volksbildung innerhalb der vorstehenden Etappen sprechen die verschiedenen örtlichen Verhältnisse eine so individualisierende Sprache, dafs die Darstellung eines Durchschnitts nur ein ganz schematisches Bild ergeben wird.

Die obligatorische Schulpflicht dauert 8—9 Jahre, d. h. vom 6. oder 7. bis zum 14. oder 15. Altersjahr und erstreckt sich über 8 oder 9 Jahre Alltagsschule oder 6—7 Jahre Alltagsschule mit folgender Halbtagsschule, Ergänzungsschule usw. d. h. einer Schule mit reduzierter Unterrichtszeit. Das Schuljahr umfafst in der Regel 40—45 Wochen. In Gegenden mit rein landwirtschaftlicher Bevölkerung wird die Sommerschule bedeutend eingeschränkt oder fällt, wie in Gegenden mit alpenwirtschaftlicher Beschäftigung, ganz weg; dafür weist dann die Winterschule eine vermehrte wöchentliche Stundenzahl auf.

Die der Primarschule voraufgehenden Kindergärten sind teils privater Natur, teils werden sie von Staatswegen organisiert. Nur in der französischen Schweiz sind sie ein organisches Glied der Primarschule, eine obligatorische vorbereitende Stufe.

Die Sekundarschule (Bezirksschule, Realschule, »Fortbildungsschule«) geht, mit Ausnahme im Kt. Baselstadt, wo sie die vier oberen Schuljahre der Primarschule vollständig ersetzt, parallel mit der Oberstufe der Primarschule der betreffenden Kantone. Sie schliefst sich mit 2—5 Jahreskursen an das 4., 5. oder 6. Schuljahr der Primarschule an. Die Sekundarschulen vermitteln eine erweiterte allgemeine Bildung und betreiben obligatorisch eine Fremdsprache (fakultativ auch mehrere, wo sie zugleich auf das Gymnasium vorbereiten). Von den Lehrern wird meistens akademische Bildung verlangt. Wo ein Schulgeld verlangt wird, ist es bescheiden. Unbemittelte erhalten Freiplätze und Stipendien. Die Unentgeltlichkeit macht mit der Popularisierung der Sekundarschule Fortschritte. — Wo die Gründung einer Sekundarschule nicht möglich ist, kennt man vielerorts sog. Erweiterte Oberschulen. Dies sind Eliteoberklassen der Primarschule mit beschränkter Schülerzahl, erweitertem Pensum und einer Fremdsprache. So wird dem Grofsteil der Schweizerkinder Gelegenheit geboten zu einer erweiterten Volksschulbildung, wovon natürlich nur ein bestimmter Prozentsatz Gebrauch macht.

Zur Fortbildungsschule rechnen wir alle jene staatlich organisierten schulgemäfsen Veranstaltungen, zum Zwecke, die Zeit zwischen dem 15. und 20. Altersjahr erzieherisch zu beeinflussen. Von verschiedener Seite aus hat diese Schule, die allerdings das Stadium einer Anfangsentwicklung noch nicht überschritten hat, ihre Entstehung erhalten: Von dem Bedürfnis, jene Jahre nicht ohne geistigen Einflufs vorübergehen zu lassen; dann die Einrichtung der eidg. Rekrutenprüfung, wozu sie als Vorbereitungsanstalt erscheint; ferner die Notwendigkeit der Heranbildung des zukünftigen republikanischen Staatsbürgers und der Unterstützung der beruflichen Seite von der allgemeinbildenden aus. Wir gruppieren die Fortbildungsschulen in allgemeine, berufliche und hauswirtschaftliche.

Die allgemeine Fortbildungsschule pflegt vorwiegend die Unterrichtsgebiete, die in den Rekrutenprüfungen verlangt werden (Lesen, Aufsatz, Rechnen, Vaterlandskunde);

dazu kommen etwa je nach der Beschäftigung der betreffenden Bevölkerung Fächer, die das Berufsleben fördern (Landwirtschaftslehre, Physik, Zeichnen usw.). Obligatorisch ist diese Fortbildungsschule in 17 Kantonen, wovon in 13 für das ganze Gebiet; in 4 haben die Gemeinden das Recht, sie obligatorisch einzuführen. Sie ist nur für Knaben bestimmt. Ein Wettbewerb der Kantone um die Rangstufen bei den Ergebnissen der Rekrutenprüfungen ist ein kräftiger Stimulus für die Einführung und Verbreitung der obligatorischen Fortbildungsschule. Ob aber dabei die Fortbildungsidee d. h. die Idee, den Jünglingsjahren eine ihnen kongeniale Bildung zukommen zu lassen, an Realisierungsfeld gewinne, ist eine Frage, die wir hier blofs stellen wollen.

Die beruflichen und hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen kommen hier nur soweit in Frage, als sie neben der speziell beruflichen Seite auch die allgemeine Bildung fördern wollen, was wohl allgemein angestrebt wird. Sie haben sich besonders entwickelt seit dem »Bundesbeschlufs betr. die gewerbliche und industrielle Berufsbildung« von 1883 und dem »Bundesbeschlufs betr. die hauwirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechts« von 1895, wonach die beruflichen und hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen vom Bunde unterstützt werden. In 3 Kantonen (Zürich, Bern, Glarus) ist für Lehrlinge der Besuch von beruflichen Fortbildungsschulen obligatorisch, sie werden dann von der allgemeinen Fortbildungsschule dispensiert.

Von der hauswirtschaftlichen Fortbildungsschule und einer Reihe anderer Momente aus gewinnt die Idee der Einrichtung einer allgemeinen Fortbildungsschule für Mädchen an Realisierungsmöglichkeit.

Wenn auch Zahlen rasch veralten, so geben wir doch im folgenden einige statistische Erhebungen und Verarbeitungen aus dem Jahre 1905, die vieles besser klar zu stellen vermögen, als Worte: (S. nebensteh. Tab.)

6. Schulleitung und Aufsicht. Gemäfs den Bestimmungen der Bundesverfassung steht die öffentliche Schule unter rein staatlicher Leitung und Aufsicht. Die oberste Leitung des genannten Bildungswesens liegt in den Händen desjenigen Mitgliedes des kantonalen Regierungsrates, dem das Schulwesen zugeteilt ist (Erziehungsdirektion cf. Ministerium). Ihm ist in einer Anzahl von Kantonen ein Erziehungsrat, eine Kollegialbehörde mit vorberatenden und selbständigen Kompetenzen beigegeben. Die bezirksweise geordnete Verwaltungs- und Fachaufsicht wird in den einen Kantonen ausgeübt durch Kollegialbehörden, bestehend aus Lehrern und Laien, in den andern durch Berufsinspektoren teils im Haupt-, teils im Nebenamt. Für die Ortsschulaufsicht bestehen überall Kommissionen (Schulkommission, Schulpflege, Schulrat), deren eigentliche Aufgabe die Schul-Pflege und die Verwaltung ist. In reich gegliederten Schulen sind den Kommissionen meistens Oberlehrer (Primarschulen) oder Rektoren (Sek.-Schulen) beigegeben. Die Schulaufsicht, getragen von der Einsicht, dafs die Tüchtigkeit der Arbeitsleistung von der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit abhängt, gewährt den Lehrpersonen gröfstmögliche Bewegungsfreiheit.

7. Schulausstattung. Dem in der Schweiz grundsätzlich durchgeführten Prinzip der Autonomie der Gemeinden gemäfs, liegt die Errichtung und damit auch die Ausstattung der Schulen in der Aufgabe der Gemeinden. Die notwendige Entwicklung der Schule hat aber den Kantonen und in der letzten Zeit auch dem Bund die Forderungen gestellt, mit den gröfsern Mitteln den Gemeinden beizuspringen und dadurch einen finanziellen Ausgleich herbeiführen zu helfen, damit auch die wenig finanzkräftigen Gemeinden resp. Kantone die Möglichkeit erhalten, ihre Schule auf der Höhe der Zeit zu halten im Interesse einer allgemeinen Durchbildung des Volkes.

Über die Gröfse, sowie über die Verteilung der Ausgaben für die Volksschule im Jahre 1905 orientiert folgende Zusammenstellung:

	Gesamt-Ausgaben	Primarschule	Sekundarschule	Allg. Fortbildungsschule
	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.
Gemeinde	30334270	23909777	3166408	(2654646)
Kanton	30244364	16257465	2688813	(521111)
Bund	5610066	2084168	—	—
Total	66188690	42251410	5855221	3175757
pro Schüler	—	84	125	—

Kantone	Fläche km²	Einwohner (1905)	Einwohner per km²	Kindergärten		Primarschule									Sekundarschule								Allg. Fortbildungsschule	
				Anzahl	Kinder	Schulorte	Schulabteilungen: gemischt	Schulabteilungen: Knaben	Schulabteilungen: Mädchen	Schulabteilungen: total	Schüler	Lehrer	Lehrerinnen	Schüler p. Lehrer	Schulen	Schulabteilungen: Knaben	Schulabteilungen: Mädchen	Schulabteilungen: gemischt	Schulabteilungen: total	Schüler	Lehrer	Lehrerinnen	obligatorische	freiwillige
Zürich	1 724,7	459 269	260	127	6 341	360	1057	22	22	1 101	57 831	916	185	52	100	21	19	229	269	8 715	269	—	—	58
Bern	6 889,0	611 432	89	70	2 824	834	2245	66	68	2 379	105 457	1300	1081	44	90	43	91	194	328	9 541	343	82	549	6
Luzern	1 500,8	150 781	100	7	415	170	290	42	46	378	19 034	299	90	49	36	8	12	31	51	1 542	43	8	—	1
Uri	1 076,0	20 635	19	1	54	25	34	14	15	63	3 088	26	37	45	6	—	1	5	6	93	2	5	27	—
Schwyz	908,5	57 324	63	7	382	56	84	39	40	163	8 379	61	105	50	11	2	3	6	11	361	8	3	—	—
Obwalden	474,8	15 343	32	2	66	48	50	46	45	141	2 004	12	36	42	2	—	1	1	2	40	1	1	—	—
Nidwalden	290,5	13 272	45	1	57	18	30	10	11	51	1 844	8	43	36	4	1	1	2	4	79	3	1	—	1
Glarus	691,2	31 785	46	11	592	32	95	—	—	95	4 985	94	—	53	11	5	3	20	28	439	25	1	—	19
Zug	239,2	25 881	108	3	203	21	23	28	28	79	3 273	30	51	40	7	1	1	5	7	245	7	3	21	—
Freiburg	1 669,0	131 311	80	10	779	270	224	139	133	516	21 880	274	266	40	17	14	2	8	24	556	38	4	300	—
Solothurn	783,6	106 546	136	5	365	127	311	6	6	323	16 976	287	46	51	20	1	2	17	20	1 205	45	4	110	1
Baselstadt	35,8	124 017	3464	82	4 759	4	6	101	114	221	9 961	117	89	48	4	65	68	4	137	5 749	118	13	2	3
Baselland	421,6	71 000	168	24	1 669	71	201	—	—	201	11 272	169	30	56	14	4	5	5	14	907	27	5	69	—
Schaffhausen	294,2	42 939	146	27	1 600	36	101	23	23	147	6 099	118	14	46	10	9	8	21	38	1 013	36	—	34	—
Appenzell a. Rh.	260,6	55 730	214	15	748	73	130	—	—	130	9 148	125	3	71	11	—	1	10	11	717	20	2	20	—
Appenzell i. Rh.	159,0	13 733	87	1	75	16	26	12	12	50	2 326	20	18	60	2	1	—	1	2	27	2	—	14	—
St. Gallen	2 019,0	258 732	128	42	2 421	295	526	53	57	636	38 732	553	65	62	38	2	32	4	38	2 827	102	14	65	59
Graubünden	7 184,8	107,605	15	12	324	276	486	7	7	500	14 252	457	43	28	33	—	—	—	—	911	38	—	34	5
Aargau	1 404,0	211 430	150	14	576	272	571	27	22	620	32 632	471	149	52	74	6	8	60	74	4 695	129	8	224	—
Thurgau	988,0	116 484	118	18	572	187	314	—	—	314	18 702	296	18	59	29	—	1	28	29	1 372	43	1	134	—
Tessin	2 818,4	143 180	51	46	2 097	338	274	168	176	618	18 728	191	427	30	40	24	16	—	40	1 045	82	29	151	6
Waadt	3 222,8	296 012	92	164	4 615	388	908	105	102	1 115	44 142	548	567	39	21	8	9	12	29	2 397	97	37	345	—
Wallis	5 247,1	117 514	22	32	1 693	281	208	186	183	577	19 652	337	257	33	9	7	2	—	9	140	8	2	147	—
Neuenburg	807,8	131 481	163	86	3 344	112	293	86	88	467	20 515	151	326	43	9	25	25	17	67	2 012	47	26	55	—
Genf	279,4	150 173	537	80	5 430	52	120	126	133	379	11 299	130	247	29	11	—	—	11	11	276	12	—	—	1
	41 389,8	3 463 609	84	887	42 001	4362	8607	1306	1331	11 244	502 211	6990	4193	45	609	247	311	691	1249	46 904	1545	249	2300	160

Die Durchnittszahlen schwanken bei den einzelnen Kantonen unter »Primarschule« von Fr. 22 bis 262 Fr. und unter »Sekundarschule« von Fr. 25 bis 880 Fr. pro Schüler. Dies hängt ab von der finanziellen Leistungsfähigkeit und von der Wertschätzung der Schule als Bildungsfaktor in den verschiedenen Gebieten des Schweizerlandes.

Im folgenden kommen wir auf einige Momente der Schulausstattung speziell zu sprechen.

a) Das Schulhaus. In Schulhausbauten ist in den letzten Dezennien viel geleistet worden. Die Schulhäuser sind äufserliche Dokumente der Schulfreundlichkeit der Gemeinden. Infolge Anwachsens der Bevölkerung und der weitergehenden Klassengliederung sind in den letzten Zeiten die neuen Schulhausbauten fast wie Pilze aus dem Boden gewachsen. Dabei wurden die Grundsätze der Schulhygiene und eines rationellen Hausbaus berücksichtigt. In einer Reihe von Kantonen bestehen gesetzliche Vorschriften zur Sicherung zweckmäfsiger Schulbauten, deren Beobachtung an die Ausrichtung eines Staatsbeitrages gebunden ist. Mancherorts hat ein löbliches Bestreben Schulkasernen geschaffen, die nicht in das Landschaftsbild passen und das Dorf »erdrücken«. Langsam mehren sich die Schulhäuser, die sich in das Bestehende harmonisch eingliedern.

b) Die Besoldungsverhältnisse sind äufserst verschieden und hängen in der Gröfse zusammen mit der Wertschätzung der Schule, der Inanspruchnahme des Lehrers durch die Schule (Winterschulen in Alpengegenden) und mit der finanziellen Leistungsfähigkeit. Zur Zeit sind überall Bewegungen im Gange, die auf eine Erhöhung der Besoldungsminima und allgemeine Durchführung von Alterszulagen, besonders auch von seiten der Gemeinden dringen. Die Bundessubvention trug viel bei zur notwendigen Besserstellung der Lehrer, deren finanzielle Belöhnung hinter der anderer Berufsarten zurückgeblieben war. Unter dem Einflusse der Bundessubvention hat auch die Frage der Ruhegehälter (Alters- Witwen- und Waisenpensionen) einige Fortschritte gemacht. Diese ist in der Schweiz (es wird dies ein Nachteil der Demokratie sein) nicht überall und besonders in Hinsicht der Höhe der Beträge in befriedigender Weise gelöst. Wo die Pensionierung staatlich geregelt ist, ist es entweder der Staat, der von sich aus Ruhegehalte entrichtet oder es bestehen obligatorische Lehrerversicherungskassen, die getragen werden durch Beiträge des Staates und der Lehrerschaft. Eine Reihe von Gemeinwesen (speziell Städte) unterhalten von sich aus selbständige Pensionskassen. Daneben bestehen auch solche von Lehrervereinigungen.

In finanziellen Fragen von weitgehender Bedeutung spricht die Volksabstimmung das letzte Wort. Einer entscheidenden Durchführung der Ruhegehaltsfrage gegenüber hat sie sich bis jetzt ablehnend ausgesprochen. Je mehr der Versicherungsgedanke den Staatsangestellten (Fixbesoldeten) gegenüber im Volke an Boden gewinnt, wird auch die Lehrerschaft in diesem Punkte bessere Verhältnisse erlangen.

c) Schulfonds. In vorsorglicher Weise ist in den meisten kantonalen Schulgesetzgebungen den Gemeinden die Bildung und Aeufnung von Schulfonds vorgeschrieben. Daneben bestehen in einer Reihe von Kantonen staatliche Schulgüter. Da die Schulfonds nicht vermindert, sondern im Gegenteil fortwährend vermehrt werden sollen, sichert sich die schweizerische Schule ein ansehnliches sicheres Kapital, dessen Erträgnisse verwendet werden zur Bestreitung der allgemeinen Schulbedürfnisse, zur Unterstützung armer Kinder mit Lehrmitteln, Schulmaterialen, Kleidern und Speisen, Stipendien zum Besuch von Mittel- und Hochschulen usw.

8. **Der Lehrer.** a) Lehrerbildung. Den Mafsstab, den man an die Bildung des Volksschullehrers legt, ist ebenso verschieden, wie die Wertschätzung der Schule für das Leben und die Wertschätzung der Arbeit des Lehrers überhaupt. Die Lehrerbildung ist ein Postulat der demokratischen Staatsumwälzung der dreifsiger Jahre des 19. Jahrhunderts, das realisiert wurde durch die Gründung von Lehrerbildungsanstalten. In der Folge entwickelten sich zwei Gruppen von solchen: Selbständige Seminarien und pädagogische Abteilungen an den bestehenden Mittelschulen (Gymnasien, Kantonsschulen). Die Schüler der pädagogischen Abteilungen der Kantonsschulen geniefsen den wissenschaftlichen Unterricht gemeinsam

mit den Maturitätskandidaten. Die Seminarien zerfallen in solche für Lehrer und solche für Lehrerinnen. In einigen Lehrerseminarien haben auch Mädchen Zutritt. Die Lehrerinnenseminarien bilden gewöhnlich selbständige Abteilungen an höheren Mädchenschulen. Die Seminarien sind teils staatliche, teils kommunale, teils private (konfessionelle) Anstalten. Eine besondere Stellung nimmt der Kt. Baselstadt ein. Von den Lehramtskandidaten wird die Maturität verlangt. Sie werden an der Universität immatrikuliert und haben die dort eingerichteten pädagogischen Fachkurse zu besuchen. Daneben können sie nach freier Wahl wissenschaftliche Vorlesungen hören.

Als Eintrittsalter in die Lehrerbildungsanstalt gilt das 15. oder 16. Altersjahr. Als Vorbildung wird gewöhnlich Sekundarschulbildung verlangt. Bildungszeit in der Regel für Lehrerinnen 3, für Lehrer 4 Jahre.

Anstellungs- und Besoldungsverhältnisse der Seminarlehrer sind im allgemeinen gleich denjenigen für Lehrer an Gymnasien. Sie besitzen somit akademische Bildung.

Die Ausbildung der Lehrer für Sekundarschulen geschieht in den Kantonen, die eine Universität besitzen, an dieser Anstalt, in andern an Spezialabteilungen der Kantonsschulen, oder die Vorbildung zur Fähigkeitsprüfung wird den Kandidaten überlassen, die sie sich privatim oder an irgend einer Universität erwerben. An sämtlichen schweizerischen Universitäten können sich die Inhaber eines Primarlehrpatents immatrikulieren lassen.

b) Fähigkeitsausweise. Bevor die Kandidaten an einer öffentlichen Schule wahlfähig werden, haben sie sich einer kantonalen Fähigkeitsprüfung zu unterziehen. Der Gedanke einer eidgenössischen Prüfung und die Idee der Freizügigkeit konnten bis jetzt nicht realisiert werden, da (nebst andern Gründen) die Lehrerbildung in den einzelnen Kantonen qualitativ eine sehr verschiedene ist. Die Fähigkeitsprüfungen sind verschieden organisiert. Mehrere Kantone haben eine Teilung derselben vorgenommen, entweder in der Weise, dafs ein Teil der Prüfung nach dem zweit- oder drittletzten Seminarkursus erledigt wird, oder, dafs die theoretische Prüfung beim Austritt aus der Lehrerbildungsanstalt und die praktische nach einer bestimmten Anzahl von Dienstjahren abgelegt wird; auch kommt es vor, dafs die ganze Prüfung mit einmal absolviert wird, die Ausstellung des Lehrpatentes aber an die Bedingung geknüpft wird, dafs vorerst praktischer Schuldienst geleistet werde.

c) Wahl und Anstellung. Aus dem Grundsatz der Autonomie der Gemeinden und der damit zusammenhängenden Pflichten der Schulorganisation fliefst mit Notwendigkeit das Recht der Lehrerwahl. Diese geschieht durch die Gemeindeversammlung oder deren Vertreter nach erfolgter öffentlicher Ausschreibung mit freier Bewerbung durch die Kandidaten mit Fähigkeitsausweisen. In einer Reihe von Kantonen können die Gemeinden ihre Lehrstellen auch auf dem Wege der Berufung besetzen. Hinsichttich der Dauer der Anstellung stehen sich zwei Gepflogenheiten gegenüber. Ein Teil der Kantone wählt seine Lehrer auf eine bestimmte Amtsdauer (3—8 Jahre), nach deren Ablauf sie sich einer Wiederwahl zu unterziehen haben, oder sie werden stillschweigend bestätigt, wenn eine solche von den Behörden oder einem bestimmten Teil der Stimmberechtigten nicht verlangt wird. In den andern Kantonen findet Anstellung auf Lebensdauer statt. Dabei geht gewöhnlich eine provisorische Anstellung, gewissermafsen ein Probedienst, voraus. Immerhin kann auch bei der Anstellung auf Lebenszeit Amtsentsetzung oder Abberufung bei beruflicher und moralischer Untüchtigkeit erfolgen.

d) Fortbildung. Zum Zwecke der Fortbildung der Lehrer werden in den Seminarien Kurse veranstaltet; dazu bieten alljährlich Spezialkurse in Gesang, Turnen, Handfertigkeit usw., veranstaltet von Vereinen, Behörden, Lehrerkonferenzen reichliche Fortbildungsgelegenheiten, abgesehen von Lehrerkonferenzen, die teils staatlich, teils freiwillig organisiert sind. Seit einigen Jahren veranstalten abwechselnd die Universitäten Ferienkurse für Lehrer, je eine deutsche und eine französische Hochschule in einem Jahre.

e) Arbeitslehrerinnen. Die Erteilung des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten (Stricken, Nähen usw.) wird in ihren Klassen den Lehrerinnen übertragen. Die nötige Ausbildung erhalten sie im

Seminar. Für die andern Klassen werden besondere Arbeitslehrerinnen angestellt, zu deren Ausbildung spezielle Kurse veranstaltet werden. In neuerer Zeit beschäftigt man sich mit der Einrichtung von selbständigen Anstalten zur Ausbildung von Lehrerinnen an Arbeitsschulen, weiblichen Fortbildungsschulen und Haushaltungsschulen.

9. Unterricht. Hier mögen einige Bemerkungen genügen.

Die Lehrpläne sind so mannigfaltig, wie die Verhältnisse, aus denen heraus sie gewachsen sind. Doch weisen alle diejenigen Fächer auf, die einem heutigen Unterrichtsplan zukommen: Religion (Näheres hierüber Seite 438), Muttersprache, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Gesang, Turnen (Knaben, teilweise auch Mädchen), Handarbeit (Stricken, Nähen) für Mädchen; verschiedene Schulgesetze unterstützen die obligatorische Einführung der Knabenhandarbeit; Fremdsprache in Sekundarschulen, erweiterten Oberschulen, städtischen Primarschulen und solchen an den Sprachgrenzen. Als fakultative Fächer kommen an einer Reihe von Sekundarschulen hinzu moderne und alte Fremdsprachen.

Während die Primarschule den Klassenunterricht kennt, bevorzugt die Sekundarschule den Fachunterricht, jedoch so, dafs man bei sehr gegliederten Schulen darnach strebt, die Hauptfächer einer Klasse in eine Hand zu legen. In reich gegliederten Primarschulen sucht man die Nachteile des jährlichen Klassenwechsels durch Durchführung der Klassen durch einige Jahre zu heben.

Als Klassengliederung gilt im Prinzip diejenige nach dem Alter. Eine Bevorzugung der Trennung nach dem Geschlechte kennen die katholischen Kantone; in den andern mufs in der Regel zu einer Trennung die Bewilligung der Oberbehörden eingeholt werden; sie kennen also grundsätzlich den »gemeinsamen Unterricht«.

10. Kinderfürsorge. Es würde uns zu weit führen, wollten wir hier alle jene Veranstaltungen besprechen, die darauf ausgehen, das materiell, körperlich und geistig arme Kind in Obsorge zu nehmen, um ihm Pflege, Erziehung und Schutz angedeihen zu lassen. Verschiedene Momente wirken in der Schweiz zusammen zu redlichen und ausgedehnten Fürsorgebestrebungen. Da die sozialen Unterschiede nicht so grofs sind, treten sich die Menschen menschlich näher und lernen an Leid und Sorge Anteil nehmen. Dazu liegt es im Interesse der Demokratie, den wirtschaftlich und geistig Schwachen möglichst zur Selbständigkeit zu erziehen. Ferner ist es eine Konsequenz des Schulzwangs, dafs Bildungs- und Erziehungshemmungen nach Möglichkeit beseitigt werden.

Allgemeine Verbreitung hat die Speisung und Kleidung armer Schulkinder gefunden. Besonders die Bundessubvention hat hier fördernd gewirkt, wurden doch im Jahre 1905 hiervon zu diesem Zwecke allein 8,1 % verwendet. Weitere Beiträge fliefsen aus dem Reinertrage des Alkoholmonopols, von den Gemeinden, Kantonen und Privaten.

Die Idee der Ferienkolonien ist schweizerischen Ursprungs; sie gewinnt jährlich immer mehr an Boden.

Die seit einigen Jahren durchgeführten eidgenössischen Untersuchungen und statistischen Erhebungen über die anormal begabten Kinder des ersten Schuljahrs fordert immer mehr zur weitern Einrichtung von Hilfsklassen für Schwachbegabte und von Anstalten für Schwachsinnige. Eine Reihe von staatlichen und privaten Anstalten sorgt für die Erziehung Viersinniger, verwahrloster und sittlich gefährdeter Kinder.

Verschiedene Vereine wirken als soziales Gewissen für das Gedeihen all der Veranstaltungen auf dem Gebiete der Kinderfürsorge, und suchen dahin zu wirken, dafs diese immer mehr zu einem integrierenden Bestandteil der sozialen Erziehung des Staates werde.

* * *

Wenn wir damit den Gang durch die Schweizerische Volksschule beenden, so sind wir uns bewufst, nicht mehr gegeben zu haben, als einen allgemeinen Orientierungsplan durch die Vielgestaltigkeit der 25 selbständigen Schulgesetzgebungen eines kleinen Territoriums, damit Interessenten für ein eingehendes Studium der schweizerischen Volksbildung einen allgemeinen Überblick gewinnen können.

Zwei Komponenten bestimmen in der Tiefe unsere Schule. Einerseits das, was

dem Volke eigentümlich ist in Sprache, Religion, Sitte, geographischen Verhältnissen, Erwerbstätigkeit, und andrerseits die Idee der allgemeinen Volksbildung, wie sie im heutigen Kulturstaat und besonders in der Demokratie als ein Stück des Staatszweckes erscheint. Je mehr im Volke der Sinn für diese Staatsaufgabe wächst und je mehr die Schule mit ihrem sozialen Bildungszweck mit den vorhandenen individuellen Volkskräften zu arbeiten versteht, um so mehr wird die Schule vom Volke getragen, und ihre Entwicklung wird Fortschritte machen. Der gesunde Sinn des Schweizervolkes und seine bisherigen Leistungen lassen uns zuversichtlich in die Zukunft schauen.

Bern. E. Schneider.

B. Höheres Schulwesen

I. Geschichte des gelehrten Unterrichtes in der Schweiz

Im Mittelalter waren auch in der Schweiz die Klosterschulen und die Dom- und Stiftsschulen die Bildungsstätten für die heranwachsende Jugend, und auch in der Schweiz liefs sich vor allen andern Orden derjenige der Benediktiner die Jugenderziehung angelegen sein.

Zu den berühmtesten Stätten, an denen nach der Regel Benedikts gelebt wurde, gehört bekanntlich das Kloster St. Gallen, mit dem wohl schon in der ersten Hälfte des 8. Jahrhunderts eine Schule verbunden war, die aber mit dem Kloster erst aufzublühen begann, nachdem der Kaiser Ludwig den lang andauernden Streit zwischen St. Gallen und dem Bischof von Konstanz zu Gunsten der Gallusstadt entschieden hatte. Unter dem Abt Gozbert entstand jetzt der Neubau des Klosters; um die Kirche in der Mitte reihten sich in ausgedehntem Geviert etwa 40 voneinander getrennte Häuser mit zwei grofsen, um freie Hofräume gruppierten Schulgebäuden, der innern und der äufsern Schule und dem Scriptorium, mit der Bibliothek in einem Gebäude belegen. Da lehrten, um nur die berühmtesten der Lehrer zu nennen, der Irländer Möngal, sein Schüler Notkar der Stammler, der Abt Salomon, das ganze Wissen der damaligen Zeit umfassend; ferner Ekkehart II, der Held des Scheffelschen Romans und, schon im 11. Jahrhundert, Burchard II, der die deutsche Sprache in den Unterricht einführte; er bezeichnet bereits das silberne Zeitalter St. Gallens. Da wirken noch der gelehrte Notker Labeo und sein Schüler Ekkehart IV., der Geschichtsschreiber St. Gallens.

Bald nachher beginnt die Zeit des Verfalls der Schule, da die Ordensleute der Wissenschaft den Rücken kehrten; gegen das Ende des 13. Jahrhunderts konnten die meisten Mönche nicht einmal mehr schreiben. Vergeblich versuchte der Abt Ulrich Rösch, der in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts das Szepter führte, der Schule wieder frisches Leben zu geben; ihre Blüte war für immer geknickt.

An der innern Schule wurden die Oblati unterrichtet, aus ihr gingen die berühmten Lehrer der Klosterschule hervor; die äufsere diente der Heranbildung der Weltpriester, weshalb ihre Schüler das weifse Kleid der Kanoniker trugen, während die Zöglinge der innern Schule mit dem Mönchskleid angetan waren. Alle standen unter strenger Disziplin. Grofs ist ihre Zahl nie gewesen und die längste Zeit waren der Magistri oder Doctores oder Didascali, wie die Lehrer hiefsen, nur zwei, einer für die Scholastici an der innern, der andere für die an der äufsern Schule.

Die Unterrichtsgegenstände waren die sieben freien Künste, was uns schon die in der Bibliothek befindliche Abschrift des Martianus Capella aus dem 9. Jahrhundert besagt. Die Grammatik wurde nach dem Lehrbuch Alkuins und nach dem Donat gelehrt, aber die zur Grammatik zählende Lektüre und Interpretation lateinischer Schriftsteller spielte in unserm Kloster, wie anderswo im Mittelalter, eine gar bescheidene Rolle. Von den römischen Prosaikern lernten die Schüler nur den Cicero als Rhetor und den Militärschriftsteller Vegetius kennen, von den klassischen Dichtern den Vergil und vielleicht auch den Terenz und den Lucan; von einem Unterricht im Griechischen war entgegen den Fabeleien moderner Historiker gar keine Rede.

Der Rhetorik, als der zweiten Disziplin des Triviums, wurde der treffliche Auctor ad Herennium und Quintilian zu Grunde gelegt, und der mit ihr verbundenen Poetik, die in St. Gallen besonders gepflegt wurde, dichtete doch da alles, jung und alt,

Mallius Theodorus und die auf ihn zurückgehende ars metrica des angelsächsischen Mönchs und Polyhistors Beda, vor allem aber Prudentius, der bedeutendste christliche Dichter des römischen Altertums. Der Dialektik scheint man in St. Gallen noch keine Aufmerksamkeit geschenkt zu haben.

In der Arithmetik und Geometrie, den zwei ersten Disziplinen des Quadriviums, wurden nur die elementarsten Kenntnisse den Schülern beigebracht, brauchte man doch die Mathematik vorzüglich nur zur Berechnung der kirchlichen Feiertage; in der Stiftsbibliothek finden sich nicht weniger als 25 Comput-Handschriften und dreimal der Comput Bedas. Die Astronomie wurde nach dem lateinischen Lehrbuch des kaiserlichen Prinzen Germanicus gelehrt, die Theorie der Musik nach Cassiodor, Isidor und dem Pseudo-Augustinus. Die Musik wurde in St. Gallen mit allem Ernst und Eifer gepflegt, und schon frühzeitig begann man mit der praktischen Einübung des Kirchengesanges, dessen Kenntnis von jedem Klosterinsassen gefordert wurde.

Neben den Artes liberales blühten im Kloster St. Gallen auch die eigentlichen Fachwissenschaften, vor allem die Theologie. Eifrigst wurde mit den Schülern die Bibel gelesen und nach den Auslegungen der Kirchenväter interpretiert und zum Studium in erster Linie die Moralia und die Regula pastoralis Gregors I. empfohlen, sowie die theologischen Werke Bedas. An theologischen Handschriften war die Bibliothek aufserordentlich reich. Ob auch die Medizin, von den St. Gallischen Mönchen studiert und praktisch verwertet, in systematischem Unterricht mit den Scholasticis gepflegt wurde, ist nicht zu entscheiden; dasselbe gilt auch von der Jurisprudenz, für die sich die Klosterinsassen nach den noch vorhandenen Handschriften sehr interessierten.

Ein glücklicherer Stern schien über den von Benediktinern geleiteten Klosterschulen von Einsiedeln und Engelberg. Sie blühen beide noch heute und die Stiftsschule von Einsiedeln steht unter den schweizerischen Gymnasien in jeder Beziehung mit in der vordersten Linie.

Schon Meinrad, mit dem die Geschichte des Stiftes Einsiedeln ihren Anfang nimmt, war ein Schulmeister gewesen; er hatte zuerst die Schule des zum Kloster Reichenau gehörigen Klosters bei Bolgen am Zürchersee geleitet, in der ersten Hälfte des 9. Jahrhunderts, und war von da in den »finstern Wald« gezogen, wo ein Jahrhundert nachher der Abt Eberhard das bald berühmt gewordene Kloster baute. Die mit ihm verbundene Schule leitete als erster öffentlich auftretende Lehrer Wolfgang, der spätere Bischof von Regensburg, wie Meinrad in Reichenau erzogen. Leider fehlen alle und jede Aufzeichnungen über den Gang der Schule im Mittelalter, aber aus den Handschriften der Einsiedler Bibliothek, von denen die meisten vom 10. bis zum 13. Jahrhundert im Kloster selber angefertigt wurden, geht hervor, dafs die Lehrmittel für das Trivium und Quadrivium im ganzen und grofsen dieselben waren, wie in St. Gallen, dafs aber die römischen Klassiker in weiterm Umfang gelesen wurden, als in dorten.

Dasselbe gilt auch von Engelberg; jedenfalls herrschte hier zur Zeit des zweiten Abtes, des tüchtigen Frowin (1143 bis 1178) ein reges wissenschaftliches Leben, wie uns der reichhaltige Bücherkatalog aus seiner Zeit deutlich genug besagt. Leider meldet uns die Chronik des Klosters, die vom 12. Jahrhundert an die Geschichte des Stiftes beschreibt, über die Klosterschule fast gar nichts, aber soviel lesen wir aus ihr heraus, dafs bis über die Reformationszeit hinaus der Engelberger Klosterschüler eine ganz kleine Zahl war.

Unter den schweizerischen Gymnasien hat die Schule des Klosters zu Saint Maurice im Unterwallis die älteste und ehrwürdigste Tradition. Die Entstehung des Klosters steht mit der Legende vom Martyrium der thebaischen Legion in Verbindung, jener Legende, mit der die Geschichte der Ausbreitung des Christentums und der Bau berühmter Gotteshäuser in der Schweiz innig verwachsen ist, die also mittelbar auch für unsere Schulgeschichte von Wichtigkeit ist. Sie sagt uns, dafs in Agaunum die thebäische Legion gegen Ende des 3. Jahrhunderts unter ihrem Anführer Mauritius ihres Glaubens wegen fast ganz niedergemetzelt wurde. Ein kleiner Teil konnte entfliehen, so mit Ursus und Victor 66 Mann nach Solothurn, wo die Armen auf Befehl desselben Kaisers vom

Statthalter ergriffen, gemartert und hingerichtet wurden. Von den Fliehenden gelangten Felix und seine Schwester Regula nach Turicum, dem heutigen Zürich; bald erlitten sie den Märtyrertod durch den römischen Hauptmann. Über den Gräbern der Märtyrer erhoben sich bald christliche Kirchen; bereits für das 4. Jahrhundert ist eine solche in St. Maurice nachweisbar und in Zürich stand wohl schon zu Ende des 7. Jahrhunderts ein Gotteshaus, die Frau-Münsterkirche, über den Gräbern des Felix und der Regula, und bald nachher erhob sich in derselben Stadt eine gröfsere Kirche, das Grofs-Münster, verbunden mit einem geistlichen Stift, dessen Pfründen bis zum Jahr 1832 den Professoren zur Besoldung anheim dienten.

In St. Maurice stand schon im 5. Jahrhundert ein Kloster, 515 durch den Burgunderkönig Sigismund erneuert und erweitert; zugleich richtete er in demselben die Laus perennis ein. Bald nach der Gründung des Klosters wurde mit ihm eine Schule verbunden; Namen von Lehrern werden schon aus dem 5. und dem Anfang des 6. Jahrhunderts überliefert. Durch die Einführung der Laus perennis mufste sie sich notwendigerweise erweitern; es mufsten der grofsen Zahl der ihr dienenden Priester die nötigen gelehrten Kenntnisse beigebracht werden; so wurde St. Maurice für das Burgunderreich das Zentrum der kirchlichen Gelehrsamkeit.

Selbstverständlich schenkte auch Karl der Grofse dem Kloster seine Aufmerksamkeit, stand ihm doch auch zu jener Zeit als Abt ein Verwandter des grofsen Herrschers vor. Nach der Klosterüberlieferung brachte hier Karl zwei Wochen zu, in inbrünstigem Gebet verharrend; auch schenkte er dem Kloster ausgedehnte Besitzungen in Frankreich. Aber wie anderwärts, so fing auch in St. Maurice nach Karls des Grofsen Herrschaft die Schule zu kränkeln an; neues Leben wurde ihr eingehaucht, als der Herzog von Savoien, Amadaeus III., zu Anfang des 12. Jahrhunderts die Regel der regulierten Chorherren des Augustinerordens in das Kloster einführte. Jetzt wurde der Abtei auch die Aufsicht und die Herrschaft über alle Schulen im Chablais vom grofsen St. Bernhard bis nach Villeneuve übergeben, und mit grofsem Eifer diente lange Zeit die Klosterschule selber der Sache der Erziehung. Die politische Umwälzung in den Jahren 1475 und 1476, da Savoien das Unterwallis preisgeben mufste und dieses an Oberwallis kam, änderte an ihr nichts; die Schule blieb bis zur Reformationszeit dieselbe.

Die Legende der thebäischen Legion führt uns aus dem Wallis auf der Strafse, auf der einst die römischen Legionen nach Vindonissa marschiert waren, nach **Solothurn**. 870 wird bei der Teilung des Lotharingischen Reiches unter den Klöstern des Karolingischen Hauses das Monasterium Sancti Ursi aufgezählt, wahrscheinlich ein Regularstift. An dasselbe schliefst sich die erste öffentliche Schule der Stadt an, über die die Nachrichten auch wieder spärlich fliefsen. Die erste urkundliche Notiz fällt ins Jahr 1182; da treffen wir unter den sieben Chorherren einen Magister und zu Anfang des 13. Jahrhunderts einen Magister und einen Scholasticus und daneben unter den Scholaren Angehörige benachbarter Kantone. Es war also offenbar jetzt schon eine höhere Lehranstalt mit dem Stift verbunden, die freilich im 14. Jahrhundert wieder zu einer einfachen lateinischen Vorbereitungsschule herabsank, um sich im folgenden Jahrhundert aufs neue zu heben, indem jetzt auch der Rat der Stadt sich ihrer annahm; es wurde die Stiftsschule zugleich zur Stadtschule, und die weltliche Behörde machte bei der Ernennung des Schulmeisters ihren Einflufs geltend. Aber noch zur Zeit des schulfreundlichen Probstes Felix Hämmerlin, der in seinen Statuten von 1424 die Verpflichtungen des Schulmeisters, des Rector oder des Magister scolarium, bestimmte, wirkte am Stift ein einziger Lehrer, dessen vornehmste Aufgabe es war, dahin zu wirken, dafs seine Scholaren am Gottesdienst mit Lesen und Singen mitwirken könnten; immerhin entwickelte sich die Schule gegen das Ende des 15. Jahrhunderts zur Vorbereitungsschule für den geistlichen Stand und die eigentliche Gelehrtenbildung. Als im Jahr 1520 die Stadt eine eigene Schule errichtete, die sog. deutsche Schule, hiefs sie von nun an die lateinische Schule; gegen das Ende des Jahrhunderts wirkten an ihr neben dem Schulmeister noch ein Provisor und ein

Locat und gewiſs leistete sie jetzt Tüchtiges, stand sie doch unter der Leitung des Johannes Carpentarius, eines Schülers Glareans.

Unsere Legende führt uns nach Zürich, zu den mit den beiden bereits erwähnten Gotteshäusern verbundenen gelehrten Schulen. Zwar datieren die direkten Beweise für deren Bestand erst aus der ersten und zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts, doch nimmt man wohl mit Recht an, daſs der Forderung Karls des Groſsen zur Aufrichtung von Schulen auch in Zürich Folge geleistet worden sei.

Auch an der Schule der Probstei (Groſsmünster) wirkte ein einziger Lehrer, der Rector puerorum oder scolarum und der letztere Ausdruck läſst den Schluſs ziehen, daſs dessen Schüler in mehrere Klassen eingeteilt waren; die Interpretation, es hätten in Zürich, wie in St. Gallen, eine innere und eine äuſsere Schule bestanden, ist abzuweisen. Wir wissen auch nicht einmal, ob an dieser Schule neben dem Trivium auch noch das Quadrivium gelehrt, ja nicht einmal, ob überhaupt mehr als die Kenntnis und Übung des Lesens und Singens den Scholaren beigebracht wurde; jedenfalls war es um die Anstalt im 13. und 14. Jahrhundert, wie in St. Gallen, herzlich schlecht bestellt. Der Schulmeister hieſs zuerst der Scholasticus; von 1271 an kam dieser Name dem Schulherren zu, der, vom Kapitel gewählt und vom Probst eingesetzt, den Schulmeister oder Rector puerorum ernannte und die Schule nach seinem Gutdünken einrichtete; später hatte das ganze Kapitel zur Ernennung des Lehrers ein Wort mitzureden.

Noch spärlicher sind die zuverlässigen Nachrichten über die Schule an der Abtei (Fraumünster), und es hat den Anschein, als ob diese tiefer gestanden und noch weniger geleistet habe, als die der Probstei.

In Basel bestanden im Mittelalter bereits fünf Schulen, wie in Zürich von den Scholastici geleitet und vom Rector puerorum sive scholarum geführt, der, wenn er weiterer Hilfe bedurfte, einen Hypodidascalus, auch Provisor oder Locat geheiſsen, anstellte.

Die älteste Schule war die mit dem Domstift verbundene, die Münsterschule, wohl schon im 10. Jahrhundert bestehend; neben ihr hatte die zu St. Peter das gröſste Ansehen; eine dritte bestand bei St. Leonhard, und eine vierte war mit der Pfarrkirche von St. Martin verbunden. Die Lehranstalt an der Theodors-Pfarrkirche scheint eine Stadtschule für Kleinbasel gewesen zu sein, wie sie anderswo die Magistrate bei gröſserer Entfernung der übrigen Schulen mit Erlaubnis der geistlichen Behörden einrichteten. Viel höher als in Zürich ging auch in diesen Schulen der Unterricht nicht; auch an ihnen beschränkte er sich auf Lesen, Schreiben und die Anfangsgründe der lateinischen Grammatik.

Jedenfalls fühlte man in Basel im Laufe des 15. Jahrhunderts das Bedürfnis eines vollständigen Kursus des Triviums und Quadriviums sehr lebhaft, und ich denke, daſs dieser Umstand nebst andern die Veranlassung zu dem Plan gab, in der Stadt am Rhein eine Universität zu gründen. Der Plan kam zur Ausführung; den 12. November 1459 stellte der Papst Pius II. den Baslern für die anbegehrte hohe Schule die Stiftungsbulle aus mit allen den Privilegien, welche in Bologna den Lesenden und Studierenden bewilligt worden waren; den 4. April 1460 fand die feierliche Einweihung der neuen Schule statt. Die Stiftungsbulle bezeichnet den Bischof von Basel als den Kanzler der Universität; auch nach der Reformation stand derselbe an der Spitze der Anstalt, doch übertrug er 1532 die Ausführung seines Amtes den Dekanen auf 10 Jahre, und von nun an pilgerte alle 10 Jahre bis zur französischen Revolution eine Professorendeputation nach Pruntrut, um sich das Privilegium des Vizekanzleramtes bestätigen zu lassen. Das Kanzleramt war freilich von Anfang an lediglich eine Ehrenstelle; das Regimen universitatis stand seit dem Jahr 1500 bei der Regenz, welche nach der Reformation aus den ordentlichen Professoren zusammengesetzt war. Vor 1500 hingegen war die kleine Gelehrtenrepublik viel demokratischer gestaltet gewesen; da konnten nicht bloſs die besoldeten Professoren, sondern auch die Doktoren und Magister, ja sogar Studenten zum Rektor gewählt werden.

Die Gründer der Universität Basel hatten die Absicht gehabt, in ihrer Stadt das deutsche

mit dem welschen Element zu verbinden und deshalb aus Erfurt und Heidelberg die Lehrer der theologischen und der Artistenfakultät, aus Italien die Professoren des römischen Rechts und aus Paris die Vertreter der realistischen Scholastik berufen, aber der Plan mufste aus finanziellen Gründen namentlich aufgegeben werden, und die hohe Schule zu Basel wurde ausschliefslich eine deutsche Schule.

In der Artistenfakultät bildete wie anderswo die scholastische Philosophie den Mittelpunkt, anfänglich nur durch den Nominalismus vertreten, später auch durch den Realismus, und im Mittelpunkt des scholastischen Schulbetriebs stand die Dialektik. Auch in Basel spielten neben den Vorlesungen der Magistri collegiati d. h. der besoldeten Lehrer, der Magistri actu legentes und der Baccalaurei die Disputationen eine grofse Rolle, sowie die von den Magistern geleiteten Exercitia der Schüler. Diese lebten zu je fünfzehn in den sog. Bursen zusammen unter der Aufsicht eines Magisters. Ihre Studien waren in zwei Hauptabteilungen abgestuft und diese durch das Baccalaureat und das Magisterium begrenzt; zur Erlangung dieser beiden Grade waren die Studien und Übungen genau vorgeschrieben.

Bald nach der Gründung der Universität schlug der Humanismus auch in Basel seine Stätte auf; berühmte Gelehrte, wie Sebastian Brandt, Johannes Reuchlin, Thomas Wyttenbach und Glarean lehrten in dem neuen Geist und machten Basel zu einer der ersten deutschen Bildungsstätten. Erasmus von Rotterdam, der längere Zeit den Mittelpunkt der neuen Bewegung bildete, stand allerdings aufserhalb der Universität, doch gewann seine Tätigkeit auf das Leben derselben bedeutenden Einflufs.

Die theologische Fakultät zählte von 1507 an zwei ordentliche Professoren. Neben ihnen lasen auch die Kandidaten des Licentiatengrades und zwar als Baccalaurei biblici biblische Bücher, als Baccalaurei sententiarii die Dogmatik des Petrus Lombardus. Die juristische Fakultät gelangte schon in den ersten Jahren zu hoher Blüte. Für das bürgerliche Recht gewann man italienische Gelehrte, das kanonische Recht war durch Deutsche vertreten. Die italienischen Legisten vertrugen sich aber schlecht mit den deutschen Kanonisten; es kam zu Reibereien und schon im Jahre 1468 waren die Italiener verschwunden; mit ihrem Weggang erblafste der Glanz der Fakultät. Die medizinische Fakultät zählte bis 1534 einen einzigen ordentlichen Professor, neben welchem verschiedene Doktoren der Medizin tätig waren, aber keine bekannten Namen, wie denn überhaupt diese Fakultät längere Zeit nicht viel von sich reden machte. Selbstverständlich schlossen sich deren Vertreter in ihrer Lehrweise an Galen an.

Neben den Kloster- und Stiftsschulen entstanden allmählich auch städtische, von den weltlichen Behörden eingerichtete Schulen.

Zu den ältesten derselben gehört die bernische Bürgerschule, wird doch schon in der Handfeste der Schulmeister, Scholasticus, erwähnt und ihm unter den Stadtbeamten der 3te Rang zugewiesen. Wir kennen die Namen der bernischen Schulmeister von 1240 an, unter ihnen die berühmten Lupulus, Valerius Anshelm, Rubellus, Melchior Volmar, aber von der Einrichtung der Schule und den Lehrgegenständen ist uns sozusagen nichts bekannt. Da ist es nun interessant genug zu sehen, wie in der andern grofsen Zähringerstadt, in Freiburg, dieselben Schulverhältnisse sich vorfinden. Da begegnet uns schon ein paar Jahre nach der Gründung der Stadt, 1181, ein Schulmeister an der Spitze einer Lateinschule, in den Urkunden grand' escole genannt. Es ist eine bürgerlich weltliche Institution und die Handfeste setzt den Scholasticum an die erste Stelle unter den niedern Beamten. Im 14. Jahrhundert, da neben der städtischen Lateinschule auch noch andere Schulen entstanden, so eine französische im Franziskanerkloster, heifst er Rector scholarum. Im folgenden Jahrhundert treten auch deutsche Schulmeister auf, die Lateinschule erweitert sich, und ihre Lehrer, meistens fremde und Laien, erhalten neben freier Wohnung bereits fixe Besoldung.

Die erste Schulordnung des Jahres 1425 schreibt für den Unterricht das A, B, C, die sieben Bufspsalmen, die lateinische Grammatik und die Logik vor; besonders wird die Lektüre der Distichen des Cato erwähnt, was uns beweist, dafs man in der Bürgerschule von Freiburg auf die Erziehung der Jugend allen Nachdruck legte.

In Freiburg kennzeichnet sich das

15. Jahrhundert durch das Vordringen des deutschen Elements. Bis zur Mitte desselben waren die Rektoren der Lateinschule Welsche gewesen, 1470 wurde ihre Leitung einem Deutsch-Schweizer übergeben und von 1480 an besorgten dieselbe in rascher Folge Schulmänner aus dem Schwabenland, namentlich aus Rottweil. Die sprachliche Umgestaltung traf in Freiburg mit dem Vordringen des Humanismus zusammen; hier finden wir aufser M. Volmar den Peter Falk, den Freund Glareans, als Rektor und Staatsmann wirkend, den Cornelius Agrippa aus Köln und den Franz Kolb. Wie aber der in Freiburg lebende Humanistenkreis der neuen Lehre zuneigte, schritt die Regierung gegen ihn ein und beraubte die Lateinschule ihrer besten Lehrer. Es folgte eine traurige Zeit sittlicher Verwilderung, die erst zu schwinden begann, wie der treffliche Schneuwly seine reformatorische Tätigkeit begann.

Dasselbe ehrwürdige Alter wie die Zähringer Stadtschulen zeigt uns auch die Schule von Schaffhausen, wo bereits in der Mitte des 13. Jahrhunderts eine städtische Lateinschule bestand. Leider besagt uns die Ordnung des Jahres 1481, die bis zur Reformation in Kraft war und von einem Schulmeister, einem Provisor und einem Kantor spricht, über den Gang des Unterrichts und die Lehrgegenstände nichts.

Erst in bedeutend späterer Zeit begegnen wir städtischen Schulanstalten in anderen Städten der Schweiz. So in Genf, wo der Rat erst im 15. Jahrhundert eine städtische Schule zu errichten und zu unterhalten beschlofs. Vorher hatte es in Genf nur klerikale Schulen gegeben für die Heranbildung von Priestern, so im Kloster von St. Pierre, und neben ihnen verschiedene Privatschulen für den Unterricht in Lesen und Schreiben. 1428 schenkte ein edler Genfer, François de Versonnex, um den Beschlufs des Magistrats zur Errichtung einer höheren Lehranstalt zu ermöglichen, der Stadt ein neues, grofses Gebäude mit der Bestimmung, dafs darin Grammatik, Logik und die übrigen freien Künste gelehrt würden. Die Schule hiefs die Ecole de Versonnex oder die Grande Ecole im Gegensatz zu den kleinen Privatschulen. Aber auch an der Grande Ecole war die Zahl der Lehrer eine kleine und nicht gröfser als an den übrigen gelehrten Anstalten jener Zeit; dem Recteur standen ein oder zwei Bacheliers hilfreich zur Seite, und neben dem Unterricht hatte dieses Lehrerkollegium die Pflicht, alle Sonn- und Festtage die Schülerschar in vorgeschriebener Ordnung zur Kirche zu führen.

1535 wurde die Schule in das Minoritenkloster von Rive verlegt und hiefs nun die Ecole de Rive. Drei Jahre nachher wurde eine Schulordnung gedruckt, welche als Unterrichtssprachen Latein, Griechisch und Hebräisch festsetzte, daneben auch der Muttersprache gerecht wurde, »laquelle, suivant les jugements des gens sçavants, n'est point du tout à mépriser«. Die Schule wurde also bereits nach den Forderungen der Reformation und für die wissenschaftliche Vorbildung der Verkündiger der neuen Lehre eingerichtet. Die Schöpfer der Ordnung hofften, dafs sie bald soweit kommen werden, um auch die Rhetorik und die Dialektik in den Lehrplan einzureihen, aber unvorhergesehene Ereignisse durchquerten diese Hoffnungen. Bald wurden Calvin und Farel verbannt, ebenso die zwei Bacheliers der Ecole de Rive, der damals ein tüchtiger Pädagoge, Antoine Saulnier aus der Dauphiné, vorstand. Saulnier berief den Humanisten Mathurin Cordier, den allbekannten Verfasser der Colloquia, die unzählige Auflagen erlebten und bis in die neuere Zeit hinein an vielen Schulen gebraucht wurden. Aber auch Saulniers Stellung wurde unmöglich, bald wurde auch er und M. Cordier verbannt. Saulnier begab sich nach Lausanne und arbeitete hier mit an der Gründung des Gymnasiums, Cordier aber zog nach Neuchâtel als Leiter der dortigen Lateinschule.

Inzwischen war Calvin nach dreijähriger Verbannung wieder zurückgekehrt und eine seiner ersten Sorgen war es, in das Unterrichtswesen wieder Ordnung zu bringen.

Das Reformationsjahrhundert

Wo die Reformation ihren Einzug hielt und von den Behörden durchgeführt wurde, da kam neues und frisches Leben auch in die Schulen, da mufste die öde mittelalterliche Scholastik dem Humanismus, auf dessen fruchtbarem Boden die grofse kirchliche Bewegung emporsprofste, weichen. Eine weitere Frucht der Reformation sind

die Theologenschulen, die in der Schweiz im Anschluſs an die reorganisierten Lateinschulen an den Hauptstätten der kirchlichen Umwälzung errichtet wurden. Die älteste derselben ist die von Zürich.

Sie ging aus den Prophezeien hervor, den öffentlichen Vorlesungen, welche der Reformator Zwingli in Verbindung mit Ceporin 1525, nachdem er oberster Schulherr der Stadt Zürich geworden war, für die Geistlichen und die ältern Zöglinge der Lateinschule hielt und in welchen ausgewählte Stellen der Bibel in lateinischer Sprache interpretiert wurden. Noch in demselben Jahr wurde eine Professio graeca und eine Professio latina errichtet und dem an Ceporins Stelle getretenen Pellican zugleich der Auftrag erteilt, die künftigen Geistlichen im Hebräischen zu unterrichten. Der Professor latinus las Dialektik und Rhetorik auf Grund römischer Autoren, der Graecus die griechischen Klassiker; die sprachliche Gewandtheit erhöhte die Aufführung ganzer Dramen im Urtext.

Zwinglis Nachfolger als Schulherren, Bullinger und Ammann, lieſsen sich die Erweiterung der obersten Schulanstalt besonders angelegen sein. Nach der ersten Zürcherischen Schulordnung vom Jahr 1532 bilden die Lectiones publicae der beiden Theologieprofessoren, von denen der eine zugleich als Professor hebraicus erscheint, sowie des Professor graecus und latinus noch die oberste Abteilung der Lateinschule, die in 4 Klassen errichtet wurde.

An den beiden untersten Klassen derselben bildete die lateinische Formenlehre nach dem Donat Hand in Hand mit schriftlichen Arbeiten die Hauptbeschäftigung; in der zweiten beginnt aber bereits die Lektüre mit dem Vergil und dem Cato. In der dritten Klasse wurde die lateinische Syntax behandelt und neben dem Vergil auch der Terenz gelesen. In dieser Klasse wurde die Jugend auch nach Ceporins Grammatik in die griechische Sprache eingeführt und wiederum in schriftlichen Arbeiten in der Handhabung der lateinischen Sprache tüchtig geübt. Jeden Tag erhalten alle Schüler Unterricht in der Religion, wozu als Ergänzung der öffentliche Gottesdienst tritt. An den 3 Klassen unterrichten im Klassenunterricht der Schulmeister, der Provisor und der Kollaborator, aber schon nach 14 Jahren wird der Unterricht an beiden Lateinschulen, am Groſsmünster und am Fraumünster, auf 5 Klassen ausgedehnt und nun wirkten fünf Lehrer an jeder derselben, der Schulmeister, der Provisor und 3 Helfer.

Erst die Ordnung des Jahres 1560, welche die oberste Verwaltung der Schulen dem Konvent übertrug, trennte die Lectiones publicae unter dem Namen des Lectoriums von der Lateinschule, nachdem in der Zwischenzeit noch die Professio physica gegründet worden war. Nun wurden an der Lateinschule die Klassenpensa genau bestimmt nach dem Vorgang der groſsen Straſsburger Schule, welche den Unterrichtsanstalten der protestantischen Länder das Vorbild wurde. Freilich blieb es in Zürich bei den bereits bestehenden 5 Klassen, aber in die unterste oder erste Klasse wurde keiner aufgenommen, er habe denn in der Schola germanica oder alias deutsch lesen und schreiben gelernt.

Noch beschränkt sich der Unterricht vollständig auf die Religionslehre, das Studium der alten Sprachen, sowie die Grundzüge der Dialektik und Rhetorik. Im Betrieb der alten Sprachen zeigt unsere Zürcher Schulordnung starke Beeinflussung durch die Straſsburger Schule: Cicero wird der Hauptschriftsteller, das Vorbild für die lateinische Beredsamkeit, den Endzweck des Unterrichts. Die Jugend reden und schreiben zu lehren, wie Cicero es getan, darauf läuft die Lektüre und darauf laufen alle die vielen mündlichen und schriftlichen Übungen in der Handhabung der lateinischen Sprache hinaus. Immerhin herrschte in der Lektüre doch nicht die Einseitigkeit, wie in Straſsburg; in Zürich haben unter den römischen Klassikern die Historiker ihren Platz siegreich behauptet, denn man hatte den erzieherischen Wert, den der Reformator Zwingli in ihnen erkannt, noch nicht vergessen. Im Griechischen herrschte reges Leben und erfrischende Vielseitigkeit; in der obersten Klasse begann das Hebräische. Da gemäſs dem Unterrichtszweck der Schule zu den genannten Fächern keine weitern mehr hinzukamen — neben der Pflege der Pietas und der Eloquentia spielte die Sapientia, d. h. die Cognitio rerum in Zürich kaum eine gröſsere Rolle als in Straſsburg —

so war die Zahl der Unterrichtsstunden im Vergleich zur modernen Stundenzahl eine erfreulich kleine; von Überbürdung noch keine Rede und vernünftig und von unsern modernen Gepflogenheiten in so wohltuender Weise abstechend war auch die Stundenverteilung. Die Unterrichtszeit dauerte des Morgens von 6—8 und von 12—1 Uhr, des Mittags von 3—4 Uhr; nach zwei Lektionen folgte je eine Erholungszeit von wenigstens zwei Stunden. Dafs bei diesem Unterrichtsbetrieb mit den auch nur einigermafsen begabten Schülern der vom Humanismus gesteckte Unterrichtszweck erreicht werden konnte, liegt auf der Hand.

Talentvolle Studierende wurden mit ausreichenden Stipendien unterstützt, um die am Lectorium gemachten Studien an auswärtigen Universitäten zu vertiefen und zu erweitern. Es waren der Wandler, wie man sie in Zürich nannte, durchschnittlich vier. Sie blieben gewöhnlich drei Jahre draufsen; heimgekehrt, mufsten sie, wie in Bern, genaue Rechenschaft ablegen. Seit dem Jahr 1538 bestand in der Fraumünsterabtei für 15 Knaben ein Alumnat, das Collegium minus, der Zuchthof, oder einfach der Hof genannt, in welchem dieselben vom Staat unterhalten und gekleidet wurden. Zahlreiche Stipendien teilte sodann das sog. Studentenamt oder das Collegium maius aus; es wurde namentlich aus Chorherren- und Kaplaneipfründen, die nach der Reformation allmählich zu Schulzwecken verwendet wurden, alimentiert. Das Almosenamt endlich teilte im Augustinerhof beim Grofsmünster an Studenten Mues und Brot aus.

Nachdem in Bern durch das Religionsgespräch im Januar 1528 der Grund zur Reformation gelegt worden war, beschlofs der Tägliche Rat schon wenige Tage nachher, eine Bildungsanstalt für evangelische Geistliche zu errichten. Das Barfüfserkloster, in welchem sie untergebracht wurde, sollte der feste Hort der neu gegründeten Kirche sein, in welchem im Sinn und Geist der grofsen Reformation gelehrt würde. Freilich, den Vertretern der Gottesgelehrtheit war die Lehrweise fixiert durch die 10 Thesen der Berner Disputation, welche als der heilige, unverrückbare Fels des Glaubens ihrem Denken und Reden den einen und unveränderlichen Kurs gaben, den der Staat und seine Kirche verlangte, die Professoren aber, welche die Scholaren mit der antiken Literatur bekannt zu machen und auf Grund derselben durch streng logische Schulung und durch unablässige Disputations- und Deklamationsübungen dem vom Humanismus gesteckten Ziel der höhern Bildung, der Eloquenz, zuzuführen hatten, waren in ihrer Methode vollständig frei und an keine Lehrbücher gebunden. Und da entwickelte sich denn innerhalb der Mauern des alten Klosters unter dem Einflufs der nach Bern berufenen tüchtigen Gelehrten, unter denen Artopoeus und Aretius die tüchtigsten waren, ein reges wissenschaftliches Leben und die Alumnen, die daselbst auf Kosten des Staates verpflegt wurden, hatten sich in den ihnen reichlich zugemessenen Mufsestunden namentlich in das Studium derjenigen alten Autoren zu vertiefen, die auf die Charakterbildung einzuwirken geeignet sind. Auch Schauspiele wurden aufgeführt; klassische Stücke wechselten ab mit modernen Dramen politischen und ethischen Inhalts. Die Aufführung von Schuldramen können wir bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts verfolgen.

Lebwesen und Disziplin der Alumnen regelte die Schulordnung des Jahres 1648. Die Zucht, unter der die künftigen Diener Gottes standen, war streng, und manche bekamen die Ruten zu fühlen, welche die Kollegianten selber nach Ostern im grünenden Wald zu Handen ihres unerbittlichen »Fürgesetzten«, des »Herrn im Kloster« schneiden mufsten; ungestüme Lebenslust und froher jugendlicher Übermut gelangten auch im Kollegium zun Barfüfsen — die obere Schul war der offizielle Name — oft genug zu lebhaftem Ausdruck.

Anfänglich wirkten an der theologischen Fakultät nur zwei Professoren, von 1548 an ihrer drei, der Theologus, der die eigentliche Gottesgelehrsamkeit profitierte, der Professor linguarum und der Professor artium; der letztere lehrte die Dialektik und Rhetorik, sowie die Mathematik und Physik. Wie im Jahre 1574 eine vierte Professur, die Professio hebraica, errichtet worden war, hatte deren Inhaber die Theologie aus dem Alten, der Theologus aus dem Neuen Testament zu interpretieren; zu

Ende des 17. Jahrhunderts kam zu diesen Lehrstühlen noch die Professio locorum communium et controversiarum, d. h. die Professur für Dogmatik hinzu.

Besonders begabte Studenten wurden, wie in Zürich, nach der Vollendung ihrer Studien im Kloster auf Kosten des Staates für längere Zeit auf fremde Universitäten geschickt, und die nicht im Kloster verpflegten Scholaren und Lateinschüler erhielten aus den Erträgnissen verschiedener wohltätiger Stiftungen, namentlich des Mueshasens, reichliche Unterstützung.

Die Reformation führte auch zu einer Erweiterung der städtischen Lateinschule. Sie zählte in der Mitte des Jahrhunderts nach dem Vorbild der Züricher Schulen fünf Klassen, von vier Lehrern geleitet und stand unter der Aufsicht der Prädikanten; diese bestimmten gemeinsam mit den Professoren und Lehrern die Pensen. Wir kennen dieselben nicht, aber aus der Ordnung des Jahres 1548 geht hervor, dafs im ganzen Schulbetrieb noch grofse Beweglichkeit herrschte, und Lehrmittel und Autoren je nach Bedürfnis und den gemachten Erfahrungen wechselten. Auch die Schulordnung von 1591 gibt uns noch keinen nähern Aufschlufs über die Pensa der fünf Klassen der »Untern Schul«; sie ist kaum mehr als eine Sammlung von Disziplinarvorschriften. Erst die Ordnung von 1600, welche als Conformatio scholarum trivialium in ditione Bernensi die Lehrgegenstände der beiden Schulen zu Bern und Lausanne in Übereinstimmung bringt, unterrichtet uns des nähern über dieselben. Verfolgen wir demnach das Schicksal der Schulen zu Lausanne bis zum Beginn des 17. Jahrhunderts.

Einige wenige vage Notizen besagen uns, dafs es auch in der Waadt im Mittelalter einige Klosterschulen gegeben hatte, in denen Lesen, Schreiben und Singen gelehrt wurde, und dafs auch hie und da, wie in Vevey, Morges, Orbe, Moudon in den Anfängen des Lateinischen unterrichtet worden war, doch fehlen uns bestimmte Nachrichten und man erhält den Eindruck, dafs im Waadtland in jenen fernen Zeiten das Schulwesen noch mehr im argen gelegen habe, als anderswo. Wie aber die Berner das Reformationsedikt in der Waadt promulgiert hatten, schritten sie — es war zu Anfang des Jahres 1537 — sofort zur Gründung einer Schule, die für das eroberte Land die Prediger und Lehrer im neuen Glauben heranziehen sollte; sie taten für das welsche Untertanenland dasselbe, was für den alten, deutschen Kantonsteil.

Wenn auch die Anfänge der theologischen Akademie zu Lausanne bescheiden waren, so sehen wir doch an ihr bald und früher als in Bern 4 Professoren wirken: den Theologus, der das Alte und Neue Testament vorzugsweise in Rücksicht auf die Dogmatik und Homiletik interpretierte; den Hebraicus, der den Text der hebräischen Bibel vom philologischen Standpunkt aus erklärte und zugleich die Katechese unter sich hatte; den Professor graecus, der die griechischen Klassiker, Demosthenes und Isocrates, Pindar und Homer, samt den Tragikern auslegte — in der Auswahl derselben erkennt man deutlich den Einflufs der Zürcher Schule — und den Professor artium, der die Rhetorik vorzüglich auf Grund der ciceronianischen Schriften dozierte, sowie die Dialektik nach Aristoteles und die Mathematik und Physik.

In kurzer Zeit hob sich die Akademie und bald studierte in Lausanne die Blüte der protestantischen Jugend französischer Zunge. Arme und Flüchtlinge wurden von der Regierung in liberalster Weise unterstützt, wie denn die Berner auch in der Folgezeit für die um ihres Glaubens willen Verfolgten stets offene Hand hatten. Es war aber vor allem die Tüchtigkeit der Lehrer, welche die Studierenden nach Lausanne lockte; Männer wie Pierre Viret, Mathurin Cordier, François Bérault, F. Hotmann, Théodore de Bèze verliehen der Akademie während der ersten zwei Dezennien ihres Bestandes Ruhm und Glanz.

Zwistigkeiten zwischen der waadtländischen Geistlichkeit und den Regenten in Bern traten störend in den Entwicklungsgang der Anstalt; jene verlangte nach dem Beispiel Genfs eine rigorosere Kirchendisziplin und vor allem das Recht der Exkommunikation unwürdiger Mitglieder der Kirche, diese verweigerten ihre Zustimmung. Der Streit spitzte sich im Lauf der Jahre zu und anno 1558 endigte er

mit der Gefangensetzung der ganzen revoltierenden Priesterschaft für zwei Tage und der Auswanderung Virets und dreier Professoren, sowie des Prinzipals des Kollegiums, zweier seiner Amtsgenossen und vieler Pastoren aus allen Landesgegenden. Manche Emigranten fanden in Genf gastfreundliche Aufnahme und entsprechende Stellung, so Th. de Bèze, der allerdings noch vor der offiziellen Verabschiedung seine Demission eingereicht hatte. Mit der zu gleicher Zeit erfolgten Gründung der Akademie in Genf nahm nun der Ruhm der Lausanner Schule ein rasches Ende. Genf schwang sich empor, Lausanne trat in den Hintergrund, von jetzt an eine Schule zweiten oder dritten Ranges. Weitaus die gröſste Zahl der Studierenden waren nun Waadtländer oder Berner; aus Frankreich fanden wenige mehr den Weg nach Lausanne.

Zur Vorbereitung auf die Akademie, der Schola publica, wurde im Jahr 1540 die Schola privata, le Collège, eingerichtet und damit ein Alumnat für arme Schüler in Verbindung gebracht. Die Berner gaben sich alle Mühe zum Leiter derselben einen berühmten Pädagogen zu gewinnen und wandten sich an Mathurin Cordier in Neuchâtel, aber die Neuenburger lieſsen ihren Schulmann nicht fortziehen. An seiner Stelle wurde Antoine Saulnier, der gewesene Genfer Rektor, zum Prinzipal gewählt und die Schule von dem erfahrenen Pädagogen eingerichtet.

Nach 10 Jahren wurden die Freiplätze in Stipendien, 48 an Zahl, umgewandelt und zwei gröſsere Stipendien für die Studien talentvoller Theologen an fremden Universitäten errichtet. Aus diesem Jahre stammt auch die ausführliche Ordnung für das Collège, das jetzt bereits 7 Klassen zählte. Sie zeigt im Lehrstoff und den Lehrzielen wieder eine auffällige Übereinstimmung mit der Züricher Schule, die Unterrichtszeit ist genau dieselbe. Cicero ist der Hauptschriftsteller, neben ihm wird von den Prosaikern nur der Livius traktiert, aber auch dieser nur als Substrat für den rhetorischen Unterricht, der mit den Grundzügen der Dialektik in der obersten, der ersten Klasse beginnt. Terenz, Ovid, Vergil und Horaz geben den Stoff für die Prosodie und die poetische Lektüre in der 4., 3. und 2. Klasse. Wie in Zürich ist die Eloquenz in der lateinischen Sprache das Lehrziel, hier wie dort dieselben Übungen zur Erreichung des Ziels. Sobald wie möglich wird der Unterricht nur noch in lateinischer Sprache erteilt.

Im Griechischen, das sich auf die zwei obersten Klassen beschränkt, wird rasch zur Lektüre geschritten, und hier herrscht wieder die erfrischende Vielseitigkeit der Züricher Schule.

Die Ordnung von 1600 bestimmte, wie bereits angedeutet, die Pensen, Autoren und Schulbücher, die von nun an in den unteren Schulen zu Bern und Lausanne gleichzeitig betrieben und gebraucht werden sollten. Die Conformatio ist aber nicht dazu angetan, den Leser in freudige Stimmung zu versetzen, denn aus ihr weht bereits der Geist der Neoscholastik. Im Griechischen sind die Klassiker verbannt und die Lektüre beschränkt sich auf das Neue Testament. Im Lateinischen wird nur noch Cicero und in der obersten Klasse etwas Vergil gelesen, aber auch von Cicero nur eine Anzahl Briefe, de amicitia und de officiis. Einen um so breiteren Raum nimmt die Grammatik und das Vocabular ein, das Memorieren ciceronianischer Phrasen, die Imitatio Ciceronis in immer komplizierten Übungen, durch die der Schüler soweit geführt werden soll, daſs er schon in der zweitobersten Klasse die lateinische Sprache ziemlich fertig reden und schreiben kann. Ängstlich wird bereits vom Unterricht alles fern gehalten, was mit dem starren Orthodoxismus in Konflikt kommen könnte, was mit der Erziehung zum rechtgläubigen Theologen nicht direkt zusammenhängt. Lehrreich ist in der Beziehung, daſs an den obern Klassen die Lektüre der Paraphrasis poetica der Psalmen des Schotten Buchananus eingeführt wurde.

Bald nach der Gründung der Schulen zu Bern und Lausanne geschahen auch in Genf wichtige Ereignisse. Schon in seinen Ordonnances ecclésiastiques sieht Calvin eine Schulanstalt nach dem Muster der Straſsburger Schulen vor, aber die politischen und kirchlichen Verhältnisse hinderten noch längere Zeit die Ausführung seines Plans. Es bedurfte auch eines neuen Gebäudes zur Aufnahme der neuen Anstalten; dasselbe kam auf die Weingärten der hutins

Bolomier zu stehen und hat im ganzen und grofsen bis auf den heutigen Tag sein ursprüngliches Aussehen beibehalten. Den 5. Juni 1559 fand im Temple de Saint Pierre durch Reden und Gebete Calvins die feierliche Einweihung der Schule statt.

Sie zerfiel als ein grofses zusammenhängendes Ganzes in die Schola privata, das Collège, und die Schola publica, die Akademie. Beide Abteilungen standen unter dem Rector totius scholae, unter Théodore de Bèze; zur Leitung der werdenden Anstalt und zur Verwirklichung seiner pädagogischen Ideale hätte sich Calvin keinen besseren Helfer wählen können.

Wie in Lausanne wurden für die theologische Lehranstalt, die zuerst allein die Akademie bildete — Calvin hoffte diese mit der Zeit zu einer vollständigen Universität ausgestalten zu können —, vier Katheder errichtet. Die Theologie profitierten abwechselnd Calvin und Beza, neben ihnen wirkten der Professor hebraicus, graecus und artium mit den bekannten Verpflichtungen. Das Lateinische hatte an der Genfer Akademie keine Vertretung mehr, es sollte am Collège absolviert sein. Die Pflege desselben wurde aber von Calvin auf das richtige Mafs beschränkt und dem Studium des Griechischen eine besonders wichtige Rolle zuerteilt. Die Ciceromanie des Strafsburger Rektors hat Calvin glücklich vermieden.

Das Collège zählte 7 Klassen; die Régents, die Klassenlehrer, standen unter dem Prinzipal und dieser war dem Rector totius scholae wiederum untergeordnet. Schon die Ordonnances ecclésiastiques hatten bestimmt, que tous ceux, qui enseignent au collège, soient subjects à la discipline ecclésiastique comme les ministres. Que nul ne soit reçu à enseigner au collège s'il n'est approuvé par les ministres. Diese Wahlart blieb auch in der Folgezeit; immerhin hatte der Staat das Bestätigungsrecht.

Nach der von Calvin und Beza mit grofser Sorgfalt und Umsicht ausgearbeiteten Ordnung (Ordre du Collège) begann das Studium des Griechischen schon in der viertuntersten Klasse und die demselben eingeräumte Zeit wurde fast ganz der Lektüre der Klassiker gewidmet; vom neuen Testament wurde im Gegensatz zu den andern schweizerischen Schulen nur wenig gelesen in der richtigen Annahme, dafs das Studium desselben in die theologische Fakultät gehöre. Aber gelesen und interpretiert wurden Isocrates und Demosthenes, Xenophon, Polybius, Herodian und vorzüglich Homer; im Klassenpensum der zweitobersten Klasse heifst es »quant aux poètes, qu'on lise Homère de jour à autre«.

Im Lateinischen ist allerdings wieder Cicero für die Anerziehung zum korrekten mündlichen und schriftlichen Ausdruck der führende Schriftsteller, aber neben ihm und dem unentbehrlichen Vergil und neben den elegischen Gedichten Ovids kommen, wie in Zürich, auch die Historiker mit Caesar und Livius zu ihrem Recht. Und vernünftig wurde auch die Grammatik betrieben, im Anschlufs an die Lektüre und in Vergleichung mit der Muttersprache. Vom Auswendiglernen von Wörterbüchern und ciceronianischer Phrasen lesen wir im Ordre zu unserer Freude noch nichts; kein Wunder, wenn Calvins Unterrichtsplan sozusagen fast ohne Änderung von den dankbaren Mitbürgern des grofsen Reformators fast dreihundert Jahre lang aufrecht erhalten worden ist.

Neben dem wissenschaftlichen Unterricht nahmen in Calvins Schule die religiösen Übungen im Schulhaus selber und in der Kirche einen breiten Raum ein; die Ordnung schreibt über dieselben alles des genauesten vor. Da waltet unerbittliche Strenge und eiserne Konsequenz, und völlige Freiheit genofs die Genfer Jugend nur während dreier Wochen über die Zeit der Weinlese. Ein Freudentag war der 1. Mai, da im Temple de S. Pierre in Anwesenheit eines Staatsrats, aller Professoren und Geistlichen und unter der Beteiligung der ganzen Bevölkerung der feierliche Promotionsakt stattfand, verbunden mit der Austeilung von Preisen und dem Vortrag von Gedichten und Deklamationen von Schülern der obersten Klassen.

In ähnlicher Weise fanden die Promotionsakte auch in Bern, Lausanne und manchen andern Städten statt.

Noch im 16. Jahrhundert erweiterte sich die Akademie durch die Hinzufügung einer Rechtsschule zur theologischen Lehranstalt. 1565 wurde ein juridischer Katheder

aufgerichtet und schon nach einigen Jahren wirkten 2 Rechtslehrer an der Akademie, von denen einer über die Pandekten, der andere über den Codex las; es waren die berühmten französischen Gelehrten François Hotmann und Ennemond de Bonnefoy, und da in derselben Zeit ein dritter glänzender Stern der Wissenschaft, J. Skaliger, den philosophischen Katheder bestieg, so wuchs mit dem steigenden Ruf der Schule die Zahl der Studierenden, die aus allen protestantischen Ländern herbeieilten, in unerwarteter Weise.

Selbstverständlich spielten auch in Genf die theologischen Disputationen eine grofse Rolle, um so mehr, als jedermann zu denselben zugelassen wurde; zudem hatte Calvin nach dem Beispiel Zwinglis auch für ein weniger gebildetes Publikum Disputationen über Stellen der Heiligen Schrift in französischer Sprache eingeführt. Gegen das Ende des Jahrhunderts wurden auch für die Studiosi philosophiae wöchentliche Disputationen angeordnet; die juridischen fanden nur einmal im Monat statt.

Die Professoren der theologischen Fakultät wurden von der Compagnie des pasteurs gewählt und vom Staatsrat bestätigt; durch die Wahl wurden sie Mitglieder des Konvents. Die juridischen Professoren wurden vom Staat gewählt und waren dem Konvent, der die Aufsicht über den öffentlichen Unterricht hatte, in allen Beratungen beigeordnet, die sich mit Erziehungsfragen beschäftigten; das war die Compagnie académique.

Von bösen Folgen war für die Akademie die Belagerung der Stadt 1586. Die auswärtigen Studenten blieben aus und von den Professoren mufsten wegen Geldmangels verschiedene entlassen werden. Aber bald blühte die Akademie aufs neue wieder auf, wie 3 Rechtslehrer zu gleicher Zeit lasen, der berühmte Denis Godefroy, der Genfer Humanist Jacques Lect, als Staatsmann ebenso bekannt wie als Jurist, und David Colladon, und wie auf dem griechischen Lehrstuhl eine der ersten Gröfsen jener Zeit, Isaak Casaubonus, dozierte.

Schon mehrfach sind wir dem französischen Humanisten und Schulmann Mathurin Cordier begegnet und haben gesehen, dafs er auch eine Zeitlang in Neuchâtel seines Amtes als Schulmeister waltete (1539—1545). Klein haben wir uns das Kollegium der kleinen Bergstadt am herrlichen See mit ihrem stolzen Schlofs zu denken; unter diesem wohnten die Lehrer in den Maisons des chanoines und da wurde auch Schule gehalten unter der Leitung des Prinzipals, dem ein Bachelier hilfreich zur Seite stand. Die Kleinen lernten lesen und schreiben, die Vorgerückteren wurden auf praktische Weise in die lateinische Sprache eingeführt. Näheres erfahren wir über diese Schule erst aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts, da sie bereits vier Klassen zählte. In der untersten oder vierten wurde neben dem Religionsunterricht das Lesen und Schreiben geübt; in der dritten begann der Lateinunterricht an der Hand von M. Cordiers Kolloquien und in der zweiten und ersten wurden Autoren gelesen, für deren Auswahl die Talente und Fähigkeiten der Schüler den Ausschlag gaben. Glückliche Schule! Der Prinzipal war, wie überall an den reformierten Schulen, der Lehrer der obersten Klasse und gewöhnlich ein Geistlicher. War die Schule aus, so wurden die Scholaren zu zweien von zwei Lehrern in langer Reihe in die Stadt hinabgeführt bis zur Croix-du-Marché und hier entlassen.

Auch in Basel führte die Reformation zu einer totalen Umänderung der bisherigen Schulen, deren Leitung nun der Staat übernahm mit der Verpflichtung, die Lehrer zu besolden und die nötigen Schulhäuser zu bauen; ihre Beaufsichtigung wurde der Universität und den Deputaten übertragen. Und die Schulen wurden im Sinne des Humanismus umgestaltet; das bedingten auch die neuen Statuten der Universität. Als nämlich im Februar 1529 die Reformation eingeführt worden war und ein Teil der Lehrer und Studenten Basel verlassen hatten, wurde im Juni die Anstalt suspendiert und erst nach drei Jahren als protestantische Universität wieder eröffnet; niemand sollte an derselben angestellt werden, er sei denn der Religion der Stadt und habe Gemeinschaft mit ihr im Nachtmahl des Herrn Jesu Christi.

Die neuen Statuten sind das Werk Oekolampads.

An der theologischen Fakultät wurde eine Professur für das Alte und eine für

das Neue Testament errichtet, und nun verschafften tüchtige Gelehrte, wie die beiden Grynaeus, und um die Wende des Jahrhunderts Amandus Polanus der Fakultät Ruhm und Ansehen. Die juristische Fakultät war bei der Wiedereröffnung der Universität einzig durch Bonifacius Ammerbach vertreten; von 1537 an zählte sie regelrecht drei Stühle, für die Institutionen, den Codex Justinianus und die Pandekten. An der medizinischen Fakultät bestanden von 1534 an zwei getrennte Lehrstühle für die Medicina practica und theoretica. Aber auch jetzt noch herrschte die an Galen sich anschliefsende Lehrweise vor, bis mit dem Eintritt Felix Platers die induktive Methode ihren Einzug hielt und durch Kaspar Bauhin und Theodor Zwinger die medizinisch-naturwissenschaftlichen Studien zu hoher Blüte gelangten. 1589 wurde das anatomische Theater errichtet und eine dritte Professur für Anatomie und Botanik geschaffen; ihr erster Inhaber war K. Bauhin, der Verfasser des Pinax theatri botanici. Nach dem Tod der drei genannten grofsen Gelehrten welkte freilich auch die Blüte der Fakultät, und diese blieb auf dem Niveau der Schwesteranstalten in Deutschland stehen.

Der Eintritt in die Hochschule geschah jetzt auf Grund der Depositio rudimentorum, d. h. des Nachweises, dafs man des Lateinischen in Wort und Schrift mächtig sei und einen griechischen Text lesen könne. So wurden denn jetzt an den vier bestehenden Trivialschulen an der obersten der drei Klassen die Schüler in die römischen Klassiker eingeführt, sowie in die griechische Sprache. Die Unterrichtssprache war noch die deutsche, im Paedagogium hingegen, der Anstalt, die zwischen den Trivialschulen und der Universität stand, und in der die Grammatik vertieft und die Klassikerlektüre weiter geführt wurde, wurde nur Latein gesprochen.

Mit der Wiedereröffnung der Universität hängt die Errichtung des Collegium alumnorum zusammen, in welchem, wie in Bern und Zürich, eine Anzahl junger Leute zur Äufnung des Kirchen- und Schuldienstes vom Staat unterhalten wurden.

Das Pädagogium wurde schon 1544 zur ersten Artistenklasse der Universität. Die Artistenfakultät war nämlich mit deren Wiedereröffnung im Jahr 1532 zur puren Vorbereitungsschule für die drei andern Fakultäten geworden, an der in zwei Klassen drei Jahre hindurch nach bestimmt vorgeschriebenem Programm die alten Sprachen, ferner Dialektik, Rhetorik, Mathematik, Physik und Ethik getrieben wurden. Wer die erste Abteilung absolviert hatte, konnte zum Baccalaureus vorrücken, um am Ende der zweiten das Examen als Doctor philosophiae zu bestehen.

Besondere Ausbildung erhielt die Münsterschule unter Thomas Plater (1544—1578), indem sie zu vier Klassen mit vier Lehrern erweitert wurde; das Griechische begann mit der dritten Klasse. Da pulsierte ein frisches, fröhliches Leben, das mit der Einseitigkeit der Sturmschen Schule noch nichts gemein hatte, denn Plater wollte noch seine Schüler in das wirkliche Verständnis der klassischen Sprachen und des Altertums einführen. Im Jahr 1589 wurden die Schulen am Münster und zu St. Peter in eine einzige Anstalt, das Gymnasium, vereinigt und die übrigen Lateinschulen in deutsche Elementarschulen umgewandelt. Die Basler taten, was die Strafsburger schon ein halbes Jahrhundert vorher getan hatten, wie sie ihre drei Lateinschulen zu einem Ganzen vereinigten und eben dadurch den Grund zur Blüte ihres Schulwesens legten.

Das neue Gymnasium umfafste sechs in Decurien geteilte Klassen und wurde im Münsterschulhaus untergebracht, nachdem dieses nach einem noch von Platter angefertigten Modell umgebaut worden war. Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts blieb das ehrwürdige Gebäude unverändert, da es dann nach beiden Seiten hin vergröfsert wurde.

Im Unterrichtsbetrieb und im Lehrziel erinnert die neu eingerichtete Schule durchaus an die Zürcher Ordnung des Jahres 1560. Im Lateinischen werden hier und dort dieselben Klassiker gelesen: Cato und Cicero in den untern, Cicero wiederum und Vergil, Horaz, Terenz in den oberen Klassen; nur die Historiker finden in Basel, so wenig wie in Strafsburg, Pflege und Beachtung. Auch im Griechischen ist in Basel für die Lektüre der Kreis bereits etwas enger gezogen worden, er hat die Dichter ausgeschlossen und die Lektüre von Reden des Isocrates und Demosthenes wird vor

allem der Einführung in die Rhetorik gedient haben, die mit der Logik den ganzen Unterricht schliefslich krönte. Die lateinische Lektüre stand vor allem, wie in Zürich und anderswo, im Dienst der Eloquenz; neben der formalen Bildung war auch in Basel die lateinische Beredsamkeit der letzte Endzweck des Unterrichts.

Wie in Genf, so tritt auch in Basel das religiöse Element stark hervor; das Psalmensingen und das Aufsagen der Gebote nimmt kein Ende und über die Predigten, zu denen die Schule einmal die Woche und dreimal des Sonntags in corpore sich einzufinden hat, müssen die Schüler alle, ins Gymnasium zurückgekehrt, Rechenschaft geben können und zwar die Gröfseren in lateinischer Sprache bis zur Disposition und Gedankenentwicklung der Predigten.

Wenden wir uns von Basel noch einmal in die Ostschweiz. Hier hatte die Reformation auch in Chur, Schaffhausen und St. Gallen in das Schulwesen neues Leben gebracht und ihre Früchte gezeitigt.

In Chur erreichten die Freunde der Reformation und die Häupter der bündnerischen Synode die Errichtung eines Gymnasiums von bescheidener Ausdehnung, welches den Landeskindern, speziell des Gotteshausbundes, die sich dem Predigerberuf widmen wollten, die für das theologische Studium auf den hohen Schulen des In- und Auslandes notwendige Vorbildung vermitteln sollte. Das ist die Nikolaischule, im Predigerkloster St. Nikolai im Jahre 1539 eröffnet. Sie zählte drei Klassen, und wir dürfen wohl annehmen, dafs dieselben eingerichtet waren wie die drei Klassen der Lateinschule in Zürich nach der Ordnung von 1532. (Die Quellen geben uns nichts genaues an die Hand.) Weiteren Umfang nahm bald die schon im Jahre 1525 eröffnete neue lateinische Schule in Schaffhausen an, die an die Stelle der oben besprochenen alten Stadtschule trat. Schon 1556 zählte sie vier Klassen, die freilich auf einen Raum angewiesen waren, aber da wurde in Latein, Griechisch, Hebräisch, Rhetorik und Dialektik unterrichtet, wie an den gröfseren Lehranstalten, und von den Schülern wurden Komödien aufgeführt, wie in Zürich und Bern. Die Ordnung von 1556 verblieb bis zum Jahre 1627; da wurde die Schule noch weiter ausgedehnt und auf 6 Klassen erweitert.

Unbedeutend war das ganze Reformationsjahrhundert hindurch die Schule, welche der Rat der Stadt St. Gallen anno 1533 errichtete an Stelle der städtischen Lateinschule, die schon längere Zeit neben der grofsen Klosterschule bestanden hatte, aber ganz im Rückstand geblieben war. Der anzustellende Lehrer sollte die Jugend Lateinisch, und sofern er dazu geschickt, auch Griechisch und Hebräisch lehren. Der erkiesete Vertrauensmann Johannes Kessler, der von 1537 an lange Zeit an der Schule wirkte, verstand und lehrte freilich nicht blofs Latein, sondern auch noch Griechisch, aber vom Geist des Humanismus entdecken wir in unserm Schulmeisterlein keine Spur mehr; geflissentlich hielt Kessler die klassischen Autoren fern und übte die alten Sprachen vorzüglich an christlichen Autoren. So arg hatte man es nicht einmal im Kloster des heiligen Gallus getrieben. Trotzdem stieg die Zahl der Schüler allmählich bis auf hundert, die aber wohl froh waren, wenn sie nach den sechs Unterrichtsstunden, die sie täglich genossen, den engen Räumen des Katharinenklosters entrinnen konnten. Im letzten Viertel des Jahrhunderts ging unter schlechten Lehrern die Schule gänzlichem Verfall entgegen, bis es, dank den Vermächtnissen edel gesinnter Bürger noch vor der Wende des Säkulums gelang, sie wieder zu heben und zu einem Gymnasium von sechs Klassen auszuweiten, das nun in seiner Einrichtung den Schwesteranstalten der führenden Kantone ebenbürtig zur Seite stand.

Wenn man auch nicht wüfste, dafs die Schule anno 1598 nach den Vorschlägen des Basler Professors Amandus Polanus, von dem der Rat einen Unterrichtsplan sich ausbat, eingerichtet wurde, so müfste man auf den ersten Blick erkennen, dafs die εὐταξία gymnasii Sangallensis des genannten Jahres im engsten Anschlufs an die damals in Basel zu Recht bestehende Schulordnung verfafst worden ist.

Die Schulen der Gegenreformation

Die Reformation rief der Gegenreformation; diese drängte ihrerseits zur Verbesserung des Bildungswesens und zur Errichtung von Schulen, in welchen vor

allem aufgeklärte und würdige Geistliche zur Aufrechterhaltung des alten Glaubens und zur Wiederherstellung des gesunkenen Ansehens der bedrohten Kirche herangezogen würden, und in welchen der Unterricht, humanistisch gestaltet, hinter dem Unterricht in den aufblühenden Bildungsanstalten der reformierten Stände nicht zurückbliebe. Der Partikularismus liefs freilich die Anstrengungen zur Errichtung einer gemeinsamen katholischen Hochschule, die zuerst ins Auge gefafst wurde, kläglich scheitern; infolgedessen schritt man an einzelnen Orten dazu, unabhängig von dem Vorgehen der übrigen Kantone, dem immer dringlicheren Bedürfnis tatkräftig abzuhelfen und in bescheidenem Rahmen das Ziel, das man durch gemeinsames Vorgehen bezweckt hatte, mehr oder weniger dennoch zu erreichen.

So entstanden in derselben Zeit mit dem Beginn des letzten Viertels des 16. Jahrhunderts erst das Kollegium zu Luzern, dann das in Freiburg. Bei der Besprechung der Stadtschule von Freiburg haben wir bereits mit einem Wort der reformatorischen Tätigkeit des Probstes Peter Schneuwly gedacht; er krönte dieselbe durch die Schulordnung von 1577, im sog. Katharinenbuch niedergelegt. Etwa mit den Epistolae classicae des Strafsburger Schulherren zu vergleichen, ist es nicht eine kurze Aufzählung der Lehrpensa und der Disziplinarvorschriften, wie alle von uns jetzt berührten und besprochenen Schulordnungen, sondern ein künstlerisch ausgestatteter Band von nicht weniger als 264 Seiten mit ausführlichen methodischen Anweisungen zu Handen der Lehrer, ein eigentlich pädagogisches Lehrbuch. Nach ihm soll die Freiburger Schule nach wie vor nur dem Trivium dienen, und für dessen Fächer sollen, damit der ganze Unterricht im Geleise einer einheitlichen Methode sicher und lückenlos sich vorwärts bewege, die Lehrbücher eines und desselben Autors zu Grunde gelegt werden, des Cornelius Valerius, die durch ihre Klarheit sich ganz besonders empfahlen. Die zu traktierenden Autoren sind Cicero, Vergil, Ovid, Horaz, Terenz; im Griechischen Isokrates, Plutarch und Aristoteles.

Als religiöse Lektüre und Schriftsteller »als us welchen man die Schüler soll lehren nit allein den Anfang katholischer Religion, sunder flifsig vermanen, das sie viel mehr lernind nach der religion läbe, dann von der religion disputieren,« führt die Ordnung an das Neue Testament, Paraenetica Salomonis, Jesus Sirach, den Catechismus Canisii, den Vincentius Lirinensis, des Ludovicus Vives introductio in sapientiam; Schneuwly will die freiburgische Jugend zu einem werktätigen, weisen Leben im Sinn des altchristlichen Katholizismus herangezogen wissen.

Die Schülerdisputationen schliefsen sich an das in den Lektionen Gelesene und Gehörte an und gehen in der Weise vor sich, wie sie Calvin in seinem Collège eingerichtet hatte. Die ganze Schulanstalt zerfiel in vier Klassen, die nach den vier Teilen der Grammatik die Orthographie, die Etymologie, die Syntax und die Prosody hiefsen. In jeder derselben wurden täglich vier Lektionen gegeben; in den obern wurde nur Latein gesprochen, auch auf den Gassen hatten die Schüler derselben sich nur in dieser Sprache auszudrücken, den Welschen hingegen war das Deutschreden erlaubt. Zuwiderhandelnde wurden mit dem Umhängen des Asinus germanismi oder soloecismi bestraft, wie an den protestantischen Schulen, wie denn überhaupt die Handhabung der Disziplin in Freiburg keine andere war, als in den bereits besprochenen Schulen.

Es war vorauszusehen, dafs eine auf so solidem Fundament aufgebaute Schule, wie die des Probstes Schneuwly bald aufblühen würde. In der Tat durfte sich der weise Baumeister in kurzer Zeit seines Werkes freuen, besuchten doch bald 300 Schüler die Freiburgische Lehranstalt.

Inzwischen war zu Luzern das Jesuitenkollegium eröffnet worden. Die Anregung zu dessen Gründung war von einer Reihe von Privatleuten ausgegangen; im September 1573 war der Plan zum erstenmal im Rat besprochen worden. Viele und unerwartete Schwierigkeiten stellten sich seiner Verwirklichung entgegen, bis endlich den 10. Mai 1577 das Übereinkommen zwischen dem Staat und der Gesellschaft Jesu unter Zustimmung des Papstes Gregors XIII. zu stande kam und ratifiziert wurde. Nach demselben verpflichtete sich die Stadt Luzern, für 20 Mitglieder des Ordens ein Wohn-

haus zu errichten und ihnen zur Verpflegung ein genügendes Einkommen zu garantieren, ferner für ihren Gottesdienst eine Kirche zu bauen und für die Schule ein eigenes Gebäude herzustellen. Der Orden verpflichtete sich, für die Schule die nötigen Lehrkräfte zu beschaffen und nach seinen Institutionen die Studia inferiora einzurichten. Schon im November 1579 wurde das Schulhaus eingeweiht; in einem lateinischen Dialog wurde der Auszug der Musen aus dem Parnafs und ihre Aufnahme in der katholischen Eidgenossenschaft dargestellt. Gleich nachher nahm der Unterricht seinen Anfang, wie denn von jetzt an alljährlich der Beginn des Unterrichts mit einer dramatischen Aufführung der Zöglinge verbunden war. Bald nachher wurde auch mit dem Bau der Kollegiumskirche begonnen und dieselbe 1591 eingeweiht.

Bis zum Jahre 1600 hatte das Jesuitenkollegium zu Luzern nur vier Klassen, das Rudiment, die Grammatik, die Syntax und die Humanitas; erst zu Beginn des neuen Jahrhunderts kam als quinta classis noch die Rhetorica hinzu, so dafs erst jetzt die Studia inferiora der Jesuitenschulen mit ihren fünf Klassen vollständig eingerichtet waren. Den Unterricht, die Lehrmethode und die Disziplin brauchen wir hier nicht zu schildern; sie waren im ganzen und grofsen dieselben, wie an den übrigen Jesuitenschulen und sind den Lesern des vierten Bandes der Encyklopädie bekannt.

Nachdem in Luzern bereits im Jahre 1586 die Moraltheologie in den Lehrplan eingefügt und damit der Anfang zur Errichtung der theologischen Fakultät gemacht worden war, waren schon in der Mitte des 17. Jahrhunderts die Studia superiora ausgebaut, d. h. die philosophische und die theologische Fakultät eingerichtet. Der philosophischen Klassen waren drei, die Logica oder Dialectica, die Physica und die Methaphysica. Von 1728 an wurde an dieser Abteilung auch die Mathematik nach Euklid gelehrt, sowie die Physik und allmählich entstand das physikalische Kabinett. In derselben Zeit wurde auch die Geschichte in den Lehrplan eingefügt. An der theologischen Fakultät wirkten gewöhnlich drei Professoren, der Professor theologiae scholasticae vel controversiarum, der Professor theologiae speculativae und der Professor casuum. In dieser Gestalt erhielt sich die Schule bis zum Jahre 1771.

Der Gründung des Kollegiums zu Luzern folgte die zu Freiburg auf dem Fufse. Schneuwly, der für seine Schule nicht mehr die genügenden Lehrkräfte fand und sich um Hilfe umsehen mufste, glaubte dieselbe einzig bei den Jesuiten finden zu können. Er entschlofs sich, seine Anstalt dem Orden Jesu zu übergeben und setzte sich zu diesem Zwecke mit dem Nuntius Bonhomius, der für die Ausbreitung des Ordens in der Schweiz besonders tätig war, in Verbindung. 1579 kam der Nuntius nach Freiburg, um die nötigen Verhandlungen mit Schneuwly und dem Rat persönlich zu leiten. In einem Schreiben an den Papst erklärte sich der Rat mit der Gründung des Kollegiums einverstanden und Gregor XIII. erliefs darauf im Februar 1580 die Bulle paterna illa charitas, durch die er die Errichtung der neuen Schule sanktionierte und die Aufhebung des Prämonstratenser Klosters Marsens aussprach, mit dessen Einkünften dieselbe unterhalten werden sollte. Schwierigkeiten aller Art bewirkten, dafs die Anstalt erst im Oktober 1582 errichtet werden konnte. Die Jesuiten übernahmen mit der Schule Schneuwlys auch das Programm des Katharinenbuches, aber bald bauten sie es in ihrer Weise und nach ihren Ordensvorschriften aus. Die alte Schule bestand als Vorbereitungsanstalt weiter, die neue wurde auf einem die ganze Stadt beherrschenden Platz aufgeführt und daran die Kollegiumskirche gebaut; noch heute dienen beide Gebäude demselben Zweck. Beim Einzug der Jesuiten in das neue Kollegium im Herbst 1596 bestanden bereits die Rudimente, die Grammatik, die Syntax und die Humanitas, jetzt fügte man auch noch die Rhetorik hinzu. Im Laufe des 17. Jahrhunderts wurde mit der Einrichtung der Studia superiora begonnen und die Logik und die Physik eingeführt; die Metaphysik, für die zu Beginn des 18. Jahrhunderts ein Stuhl errichtet worden war, wurde nur bis zur Mitte desselben doziert. Die Mathematik kam erst im Jahre 1763 zu ihrem Recht, nachdem sie schon früher einmal, aber nur vorübergehend, gelehrt worden war. Die theologische Fakultät kam nie zur vollständigen

Ausbildung; die Vorlesungen beschränkten sich von 1763 an auf die Dogmatik in zwei Kursen in Fortsetzung und Ausbildung der Vorlesungen über die Controverse, die von 1642 an regelrecht gehalten worden waren. In demselben Jahre 1763 begannen auch die Vorlesungen über das kanonische Recht und kurze Zeit nachher über das bürgerliche Recht. Es war die Zeit, da man sich in Freiburg ernstlich mit der Frage beschäftigte, wie man auch der politischen Jugend die ihr nötige Ausbildung in der Vaterstadt geben könne; die Frage beschäftigte auch den Grofsen Rat und er kam zu dem Beschlufs, dafs zwei Rechtsprofessoren angestellt und vom Staat besoldet werden sollten. Freilich begnügte man sich in der Folge mit einer Professur, die bis zum Jahre 1773, der Zeit der Aufhebung des Jesuitenordens, mit dem Kollegium verbunden blieb.

Das dritte Jesuitengymnasium wurde in Pruntrut errichtet; es ist die heutige Kantonsschule für das welsche Bern. Nachdem J. Chr. Blarer von Wartensee, »der Restaurator der Diözese Basel«, im Jahr 1575 Fürstbischof von Basel geworden war, folgte er dem Beispiel von Freiburg und Luzern und wandte sich zur Gründung eines Kollegiums an die Jesuiten. Seine Bemühungen waren bald von Erfolg gekrönt; im Oktober 1590 kam zwischen ihm und dem oberdeutschen Provinzialen ein Vertrag zu stande, in welchem sich der Bischof verpflichtete, den Jesuiten und ihren Zöglingen Wohnung und Kirche zu erbauen, der Provinzial aber, für eine fünfklassige Schule die nötige Zahl von Lehrern zu stellen; für die Unterhaltung derselben hatte ebenfalls der Bischof zu sorgen.

Im Oktober 1591 fand die Eröffnung der Schule statt; sie wurde provisorisch im Kapitelshaus St. Michel untergebracht. Nachdem es dem Bischof gelungen war, sie mit den nötigen Einkünften auszustatten, erfolgte im April 1593 durch Clemens VIII. die päpstliche Approbation; die Fundationsakte durch den Jesuitengeneral Claudius Aquaviva ist vom 21. Oktober 1593 datiert. 1604 wurde das neue Kollegium von den Jesuiten bezogen und bald nachher in Gegenwart der Deputierten der katholischen Kantone die neue Kollegiumskirche, deren Bau nicht weniger als 220000 Fr. gekostet hatte, eingeweiht. Das Gymnasium selber wurde auf Kosten der Stadt zu Anfang des 17. Jahrhunderts erstellt.

Rasch erfolgte die vollständige Einrichtung der Studia inferiora mit ihren fünf Klassen und anno 1624 finden wir bereits die drei Klassen der Philosophie, wie wir sie in Luzern getroffen haben, auf denselben aufgebaut, und daneben zwei Stühle für die Kontroversen und die Kasuistik.

An allen Jesuitenschulen spielt bekanntlich die Aemulation eine grofse Rolle; in Pruntrut wurde sie durch Disputationen im Wettstreit mit den Schülern anderer Lehranstalten besonders erweckt und gepflegt. Die von den Dialektikern und Kasuisten zu verteidigenden Thesen wurden gedruckt und in die benachbarten Klosterschulen von Bellalay, Lucelle und Mariastein geschickt; deren Lehrer und Schüler fanden sich dann zahlreich in Pruntrut ein und nahmen an dem Kampfe lebhaften Anteil. Ihrerseits luden sodann die genannten drei Schulanstalten die Pruntruter zu ihren Disputationen ein.

In der Mitte des 17. Jahrhunderts wurde den Schülern für ihre theatralischen Vorstellungen ein prächtiges Theater gebaut, in welchem namentlich bei festlichen Gelegenheiten und hohen Besuchen die Jugend ihren Kunstsinn entfalten konnte, so bei dem grofsen Fest, das im Jahr 1695 bei der Erneuerung des Bündnisses des Fürstbischofs mit den katholischen Orten begangen wurde; das aufgeführte Stück behandelte die Freundschaft des Orestes und Pylades. Nach der Vollendung des Theaterbaus wurde für die Poesie eine besondere Professur errichtet, und nun besuchten wieder, trotzdem die Wirren des 30 jährigen Krieges auch der Schule tiefe Wunden geschlagen hatten, mehr als 400 Schüler, meistens Fremde aus dem Elsafs, der Franche-Compté, aus Burgund und Deutschland, die aufs neue aufblühende Anstalt.

Das 18. Jahrhundert brachte der Schule neue Erweiterungen; 1716 wurde in Verbindung mit ihr für die Diözese Basel ein Priesterseminar eingerichtet und 1760 die theologische Fakultät an die Philosophie angeschlossen. Drei Patres lehrten von jetzt ab die Dogmatik, die Moral und das kanonische Recht, und die Seminaristen hatten vor ihrem Eintritt in das Priester-

seminar den theologischen Kursus zu absolvieren.

Die Gründung der Jesuitenschulen wurde verhängnisvoll für die Stiftsschule in Solothurn.

Die jungen Solothurner, die sich dem geistlichen Stand widmen wollten, gingen jetzt in ein Jesuitengymnasium und vollendeten dann ihre theologische Bildung am borromäischen Kollegium in Mailand oder an der Universität Freiburg im Breisgau; auch die politische Jugend suchte nun ihre Gymnasialbildung an den Jesuitenschulen; so studierten 1643 nicht weniger als 19 junge Solothurner in Pruntrut. Kein Wunder, wenn die früher blühende Stiftsschule immer mehr zu veröden begann und auch in Solothurn der Wunsch rege wurde, durch Berufung der Jesuiten das Bildungswesen umzugestalten und zu vervollkommnen. Wie nun im Jahre 1645 der Rektor des Luzernischen Kollegiums, Pater Christophorus Schorrer, nach Solothurn kam und durch seine Predigten in der Ursuskirche die ganze Stadt begeisterte und für seinen Orden gewann, da ging man sofort ans Werk. Nachdem schon das folgende Jahr die Jesuiten eine Residenz erhalten, wurde dieselbe nach langwierigen Verhandlungen für die Beschaffung des nötigen Unterhaltungskapitals im Jahr 1668 definitiv in ein Kollegium verwandelt und der alten Stiftsschule die Vorbereitung für die Studia inferiora als Rudimentorum ordo primus zugewiesen. Nun wurde auch zum Bau des Kollegiums und der Kollegiumskirche geschritten und diese im Jahr 1689 durch den Bischof von Lausanne eingeweiht.

Selbstverständlich war auch in Solothurn die Ratio atque institutio studiorum für den Unterricht bindend, und auch an dieser Schule spielten, wie an den anderen Jesuitengymnasien, die mit den Jahrespromotionen und den Prämienausteilungen verbundenen und das Schuljahr schliefsenden Komödien keine kleine Rolle. Sie waren gewöhnlich religiösen Inhalts, während die zur Fastnachtszeit regelrecht aufgeführten Fastnacht- oder Frühlingsspiele dem Charakter der Aufführungszeit angepafst waren.

Im Jahr 1719 wurde den fünf Klassen der Studia inferiora noch die Philosophie hinzugefügt. Anfänglich dozierte dieselbe ein einziger Professor in zweijährigem Kurs, später kam ein zweiter Professor philosophiae hinzu. Zu derselben Zeit wurde auch der Grund zur theologischen Fakultät gelegt durch die Errichtung des Lehrstuhles für die Kasuistik; nachdem ein halbes Jahrhundert nachher eine zweite theologische Professur errichtet und das Studium der Theologie auf vier Jahre ausgedehnt worden war, wurde regelrecht die scholastische, dogmatisch-spekulative, die Moral-Theologie und die Kasuistik gelehrt.

Kurze Zeit nach der Gründung des Kollegiums in Solothurn richteten die Jesuiten auch im Kanton Wallis eine höhere Lehranstalt ein. Bereits im ersten Dezennium des 17. Jahrhunderts bestanden zwei kleinere Niederlassungen in Aernen und Siders, und nun sollte auf Anregung des Papstes, der sieben katholischen Orte und des Jesuitengenerals Aquaviva auch in Sitten ein vollständiges Kollegium gegründet werden. Der Plan mifsglückte vollständig, denn kaum hatten die Jesuiten in der Hauptstadt sich niedergelassen, so vertrieben die Walliser 1627 die fremden Gäste aus ihrem ganzen Land. Nach wie vor begnügten sich die Sionesen mit ihrer Lateinschule, die schon im 13. Jahrhundert als Domschule bestanden hatte und im 15. Jahrhundert zur Landesschule geworden war.

Wie im Jahr 1650 das Jesuitenexil aufgehoben wurde, beschlossen die Briger, von dem Jesuitenfreund Kaspar Stockalper dazu ermuntert, in ihrem Städtchen ein Jesuitenkollegium zu errichten. Durch die Opferwilligkeit Stockalpers, verschiedener Zehnten und von Privatleuten wurden die nötigen Mittel zusammengebracht und beim Stockalpernschlofs in herrlichster Lage das grofse Kollegiumsgebäude mit der Kollegiumskirche aufgeführt. Zu den Studia inferiora kam noch ein philosophischer und ein theologischer Kursus; auf dem Boden von Glis wurde ein eigenes Theater errichtet. Die Anstalt blühte bis zur Aufhebung des Jesuitenordens, ebenso wie ihre Schwester, die Jesuitenschule in Sitten, die nach ihrem Vorbild in Sitten 1734 errichtet an die Stelle der alten Landesschule getreten war.

Im Anschlufs an die grofsen Jesuitenschulen besprechen wir die kleineren Lehranstalten der katholischen Schweiz und führen deren Geschichte gleich weiter bis

in die Zeiten der Regeneration im 19. Jahrhundert.

In Schwyz hatten vor dem 17. Jahrhundert keine höhern Schulen bestanden; die erste Lateinschule wurde im Jahre 1627 eröffnet, dank der Initiative Leonhard Zehnders, der das nötige Stiftungskapital für den Unterhalt dreier geistlicher Professoren aufgebracht und für den Sitz der Schule das alte, hoch über dem Flecken gelegene Kapuzinerklösterlein auf eigne Kosten umgebaut hatte. Die Organisation und Leitung der Schule, sowie die Wahl der Lehrer war der Regierung unterstellt (es war also eine staatliche Anstalt), der Lehrplan aber dem der Jesuiten nachgebildet. Das zeigt schon die Einteilung der Schule in die Prinzipien, das Rudiment, die Grammatik, Syntax, Humanitas und Rhetorik; das zeigt die Disziplin und die Lehrmethode, das zeigen die Lehrmittel, die dieselben waren, wie die in den eigentlichen Jesuitenschulen gebrauchten. Selbstverständlich konnte an dieser Anstalt weniger geleistet werden, als an den grofsen Jesuitengymnasien; so wurde das Griechische in Schwyz nicht gelehrt, aber da, wie dort, die Aufführung der Schülerkomödien, feierliche Promotionen und Preisverteilung mit Umzug im Flecken unter dem Geläute aller Glocken und der Teilnahme von Behörden und Volk.

Fünfzig Jahre leitete Zehnder die Schule als deren erster Rektor mit grofser Energie und pädagogischer Einsicht; seine spätern Nachfolger aber regierten nicht immer in seinem Geist und zeitweise lag die Schule vollständig darnieder. Die Hauptschuld traf freilich die Regierung, welche der Anstalt nicht das nötige Verständnis entgegenbrachte und sogar einen Teil der zum Klösterli gehörigen Güter verschleuderte. Bei der Invasion der Franzosen anno 1798 wurde die Schule aufgehoben und ihr Vermögen als Nationalgut erklärt. 1801 im alten Zeughaus wieder eröffnet, wurde sie von Benediktinern aus Einsiedeln weiter geführt, gelangte aber nicht mehr zur Blüte, so dafs sich im Jahre 1836 eine gröfsere Gesellschaft bildete zum Bau und Unterhalt einer neuen Schule und zur Berufung der Jesuiten zu deren Leitung.

Genau dieselben Verhältnisse finden wir in Zug. Auch hier wurde die erste öffentliche Schule erst im 17. Jahrhundert errichtet, nachdem in den zwei vorhergehenden Jahrhunderten lateinische Schulmeister privatim die Anfänge des Lateins gelehrt hatten. Erst anno 1659 ermöglichte die hochherzige Stiftung des Zugers Martin Utzinger die Errichtung einer höhern städtischen Schulanstalt im Umfang des Schwyzerischen Kollegiums mit dem Unterrichtsplan der Jesuitenschulen. Unter ihr und als Vorbereitungsanstalt stand die deutsche Schule. Die erste gröfsere Reform erfuhr die Zugerische Lateinschule erst im Jahr 1830.

In Altorf bestand bereits im letzten Viertel des 15. Jahrhunderts eine Anstalt mit dem Doppelcharakter einer Volksschule und einer Lateinschule unter einem Schulmeister, der bisweilen auch noch einen Provisor beschäftigte; von der Mitte des 17. Jahrhunderts an war die Lateinschule von der Volksschule getrennt, und nun entwickelte sich jene, nachdem sie anfänglich nur zwei Klassen gezählt hatte, ganz im Sinn der Anstalten von Schwyz und Zug. Zu Anfang des 19. Jahrhunderts nahm sie einen neuen Aufschwung; sie bestand jetzt aus 6 Klassen, der 1. und 2. Grammatik, der 1. und 2. Syntax und der 1. und 2. Rhetorik, und als Vorbereitungsanstalt für dieselben fungierte die erste Klasse der Primarschule, an der die Anfangsgründe des Lateinischen gelehrt wurden. Neben tüchtiger Pflege der Sprache der alten Römer fanden bereits auch schon die Naturgeschichte, die Geschichte und Geographie, sowie das Rechnungswesen die nötige Beachtung.

Auch im Tessin, das die Staatsschule im modernen Sinn des Worts erst seit dem Jahr 1852 kennt, entstanden zur Zeit der Gegenreformation in den gröfsern Ortschaften öffentliche, von Korporationen geleitete Schulen, welche bis zum genannten Jahr bestanden und von da an als kantonale Gymnasien vom Staat weiter geführt wurden. Namen von einzelnen gelehrten Schulmeistern, die in den tessinischen Städten Unterricht erteilten, werden vom 14. Jahrhundert an genannt, aber die Nachrichten über ihr Wirken sind ebenso dürftig, wie die Quellen über die mittelalterlichen Schulverhältnisse in den andern Schweizerkantonen. Die gröfste und bedeutendste

Schule war die zu Lauis (Lugano). Einige Jahre nach der Errichtung der Jesuitenschulen zu Luzern und Freiburg ersuchten die Luganesen die katholischen Kantone, sie möchten auch in Lugano ein von dem Orden Jesu geleitetes Kollegium erstehen lassen; wegen der hohen Forderungen, die der Orden stellte, scheiterten die deshalb eingeleiteten Unterhandlungen. Da anerboten sich die Clerici der Somasker-Kongregation, zu deren Verpflichtungen vor allem der Jugendunterricht gehört, die geplante Schule mit den nötigen Lehrkräften zu versehen, wenn ihnen die Gemeinde Kirche und Kollegium baute. Der Vertrag wurde abgeschlossen und 1608 zogen die Padri Somaschi in Lugano ein und begannen den Unterricht, den sie von der Grammatik bis und mit der Philosophie zu erteilen hatten. Es waren von Anfang an vier Lehrer, je einer für die Grammatik, die Humanität, die Rhetorik und die Philosophie. Unter ihnen glänzte gegen das Ende des 18. Jahrhunderts Francesco Soave, zu dessen Schülern Alessandro Manzoni zählte. Die Schule gehörte immer zu den vornehmern und dem entsprechend war auch der Pensionspreis ein hoher. Schon etwas niedriger stand die Schule zu Ascona, indem an ihr von drei Lehrern nur in der Grammatik, Rhetorik und Humanität unterrichtet wurde. Die Lehrer gehörten dem Orden der Oblaten an, und das Kollegium, in welchem sie neben den »Studenten« auch noch den Knaben der Stadt und ihrer Umgebung das Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen hatten, war vermittelst einer grofsartigen Stiftung des Askonesen Bartolomeo Papio erbaut und von Carlo Borromeo wenige Tage vor dessen Tod eingeweiht worden. Die lehrenden Oblati standen mit ihrem Rektor unter dem Erzbischof von Mailand, der die Oberaufsicht über die ganze Schulanstalt führte. Eine noch kleinere Schule war die zu Polleggio, nicht weit von Biasca im Livinental gelegen, im Jahr 1622 durch den Kardinal Federigo Borromeo für die Heranbildung des livinischen Priesterstandes eröffnet. Neben den übrigen Schülern wurden in dem mäfsig grofsen Hause, früher die Probstei des im Jahr 1580 aufgehobenen Humiliatenordens, fünf Scholaren unterhalten, welche sich verpflichten mufsten, eine Pfarrstelle im Livinental anzunehmen. Die Administration war auch dem Erzbischof von Mailand überbunden, der den Rektor ernannte. Unter diesem stand ein einziger Lehrer aus der Kongregation der Oblaten in Mailand. Der Unterricht erstreckte sich über Grammatik, Rhetorik und die Humanitäten, und die Scholaren, die diese Kurse absolviert hatten, gingen zur Vollendung ihrer Studien an das erzbischöfliche Seminar in Mailand.

Gerne hätten auch die Locarnesen eine höhere, von den P. P. Somaschi geleitete Schule innerhalb der Mauern ihrer Stadt gehabt, aber die Forderungen derselben waren derart, dafs sie davon abstehen mufsten; vergeblich wandten sie sich auch an die Barnabiten. Erst zu Ende des 17. Jahrhunderts wurde in Locarno unter der Ägide der regierenden Orte eine kleinere Anstalt mit Lateinunterricht installiert, und im Jahr 1786 übernahmen sodann die Franziskaner den Unterricht von der Grammatik bis zur Rhetorik.

Mehr Glück hatten die Bellinzonesen, indem in ihrer Stadt schon im Jahr 1646 ein Jesuitenkollegium eingerichtet wurde infolge einer Konvention zwischen den regierenden Orten und dem Provinzialen mit dem Rektor des Kollegiums in Luzern. Sechs Patres unterrichteten anfangs bis und mit der Rhetorik, aber die Konvention besagte, dafs die Schule sobald wie möglich weiter ausgebaut werden solle. Da jedoch die Jesuiten in diesem ihrem neuen Wirkungskreis viele Schwierigkeiten fanden, so zogen sie schon nach dreifsig Jahren mit Sack und Pack wieder ab und an ihre Stelle traten durch die Vermittlung des Nunzius Cibo die Benediktiner von Einsiedeln. Unter ihnen kam die Schule bald zu hohem Ruf und wurde von vielen Fremden, Deutschen und Italienern, besucht. Zeitweise glich das Kollegium zu Bellinzona einer Ritterakademie, namentlich unter dem Regiment des Preposto Konrad Tanner, des weitsichtigen Pädagogen. Und gegen das Ende des 18. Jahrhunderts hatte die Schule bereits ein modernes Aussehen, indem auch in Italienisch, Französisch und Deutsch, in Geschichte und Geographie, Mathematik und Buchhaltung unterrichtet wurde.

Für die Benediktiner in Einsiedeln war

eben die Reformation auch ein Sporn zu vermehrtem wissenschaftlichem Streben geworden, was sich schon darin zeigte, daſs man nun für die Ausbildung der Lehrer viel mehr tat, als früher. Das Kloster schickte dieselben auf die Jesuitenschulen, nach Dillingen, Salzburg usw., auch nach Mailand ins Collegium helveticum. So kam es, daſs die Einsiedlerschule im 17. Jahrhundert allmählich in die Geleise der in der katholischen Kirche vorbildlich gewordenen Jesuitenschule überging und deren Plan und Einrichtung annahm. Vom Jahr 1620 an, da zum erstenmal Philosophie gelehrt wurde, wurden auch die Studia superiora eingeführt und in der Mitte des 18. Jahrhunderts sind bereits der Philosophie zwei und der Theologie drei Jahre eingeräumt. Dem Beispiel von Einsiedeln folgte Engelberg in jeder Beziehung, nur wurden hier die Studia superiora nicht gelehrt, es sei denn gelegentlich und ohne Zusammenhang. Der raschen Entwicklung der Engelberger Schule trat freilich der Umstand hindernd entgegen, daſs die Scholaren durch die gottesdienstlichen Handlungen zu sehr in Anspruch genommen wurden, so daſs für den eigentlichen Unterricht täglich nur $2^1/_2$ Stunden abfielen und $3^1/_2$ für die Vorbereitung auf denselben.

In Mendrisio wurde im Jahre 1777 eine öffentliche Schule errichtet, in welcher von zwei Servitenmönchen im Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch im Lateinischen bis zur Rhetorik Unterricht erteilt wurde. Zu derselben Zeit wurde in Nidwalden ob dem Wald mit dem Legat des Priesters J. B. Dillier zu Gunsten einer Schule und dem Zuschuſs der Regierung in Sarnen ein Kollegium und eine kleine Unterrichtsanstalt eröffnet, an der bis gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts nur zwei Lehrer wirkten, der Rektor des Kollegiums und ein Professor, nach der Methode und dem Lehrplan der Jesuiten in Luzern. Da der Schüler immer nur ganz wenige waren, zwischen 10 und 20, konnte trotzdem in 6 Klassen unterrichtet und das Lehrziel der gröſseren Schulen mehr oder weniger erreicht werden. 1841 wurde die Schule durch Übereinkunft mit dem Abt des aufgehobenen Klosters Muri den Benediktinern übergeben und der Unterricht von drei Mitgliedern des Ordens weiter geführt.

Die Neoscholastik

In den reformierten Orten der Schweiz beginnt mit dem 17. Jahrhundert, wie in andern protestantischen Landen, die Periode des wissenschaftlichen Stillstandes nach dem fröhlichen Schaffen des vorangegangenen Säkulums, die Zeit der unfruchtbaren Neoscholastik, über die man ohne Schaden rasch hinweggehen kann. An den Schulen bannt die Orthodoxie den Geist in eherne Fesseln; sie verträgt sich nicht mit den fröhlichen Weisen der griechischen Sänger, und bald wird die ganze profane Literatur der Hellenen vollständig vernachlässigt und ihre Sprache nur noch zum Verständnis des Neuen Testaments gelehrt. Neben einigen Arithmetikstunden beherrschte das Studium des Lateinischen mit seinem Grammatikdrill, seinen end- und trostlosen Stilübungen und immer enger werdendem Kreis der Lektüre das ganze öde Feld des Jugendunterrichts. Wohl den Schülern, die, wie in Bern, ihre lateinischen Vokabeln und Phrasen an des Comenius Janua linguarum zu lernen und zu repetieren hatten, insofern sie durch dieselben in die reale Welt eingeführt wurden und notdürftig erfuhren, was auf dieser Erde seit dem Untergang des römischen Reiches sich ereignet hatte.

Gleich zu Beginn des Jahrhunderts wurde in Zürich zwischen die Lateinschule und das Carolinum, wie das Lektorium mit der Zeit genannt wurde, als vermittelndes Studium das Collegium humanitatis eingeschoben; es entspricht diese Stufe im ganzen und groſsen den zwei obersten Klassen der Gymnasien von Basel, Bern und Genf; in Basel und Bern war im Laufe des 17. Jahrhunderts der Lehrstoff des Gymnasiums dort auf sieben, hier auf acht Klassen verteilt worden. In derselben Zeit wurde das Carolinum in drei Abteilungen mit eignen Lehrpensen eingeteilt, die Classis philologica, philosophica und theologica; es sind die drei Abteilungen, die in Bern der Einteilung der Obern Schule in das eloquenzische, philosophische und theologische Auditorium riefen; an beiden Orten konnte man nur auf Grund genau vorgeschriebener Examina von einer

Klasse in die andere vorrücken. Die Trennung der theologischen Lehranstalt in die Philosophie und Theologie erfolgte in Bern durch die Ordnung von 1616 (von der die Ordnung von 1676 weiter nichts als eine Kopie ist); das dritte Auditorium, die Eloquenz, wurde erst hundert Jahre später durch die Errichtung der Professio humanitatum hinzugefügt.

In Zürich bildeten sich neben den vier Professuren des Carolinums allmählich die sog. kleinen Professuren aus, die auch von Exspektanten und mehrere von einer und derselben Person besetzt werden konnten, als da sind die Professio ethica, matheseos, historiarum und historiae patriae, die Professio linguae latinae et eloquentiae, die sich aus der alten Professio latina abgezweigt hatte, endlich die Professio hebraica. Da diesen Professuren nur wenige Stunden zugewiesen waren, so ist ihre Bedeutung für die Schule gering anzuschlagen. Die Schulordnung von 1716 vermochte die trostlosen Zustände nicht zu ändern; die Neoscholastik behauptete in Zürich ihren Sitz und noch Pestalozzi genoſs ihre Früchte in vollen Zügen. Seit dem Reformationsjahrhundert war auch die Schulbehörde eine andere geworden; das Schulregiment führte jetzt der vielköpfige Kleinere Schulrat, gewöhnlich die Verordneten zur Lehr genannt, als vorberatende Behörde des Groſsen Schulrats. Nur wenige Weltliche gehörten diesen Behörden an; die Kirche repräsentierte eben in den Züricher Schulen eine ganz andere Macht als in Bern, wo immer dafür gesorgt wurde, daſs auf der geistlichen Bank des Schulrats nicht mehr Glieder säſsen, als auf der weltlichen. Trotzdem wurde auch in Bern die Erhaltung der Orthodoxie zum vornehmsten Streben der Lehrer gestempelt und gegen jeden Professor eingeschritten, der in den Verdacht der Heterodoxie kam. Zuerst wurde gegen die kartesianische Philosophie vorgegangen, und wie zu Ende des 17. Jahrhunderts der Pietismus mit Stumpf und Stil ausgerottet wurde, da hatten auch die Alumnen des Klosters, die sich seiner Lehre zuneigten, böse Zeiten.

Auch in Lausanne, wo 1636 ein zweiter theologischer Lehrstuhl für die Polemik und 1684 der Lehrstuhl der Eloquenz errichtet worden war, bedeutete das letzte Viertel des 17. Jahrhunderts die Zeit der Geistesknechtung. Das letzte Nachspiel derselben fiel in die Jahre 1718 bis 1722, welches nach mutigem Kampf der Professoren damit endigte, daſs alle Glieder der Akademie bei Androhung des Verlustes ihrer Stationen gezwungen wurden, die Formula consensus, d. h. die anno 1675 von allen evangelischen Ständen der Schweiz angenommene gemeinsame Glaubensformel, zu signieren. Schon im Jahr 1700 waren die vier Ratsmitglieder des oberen Schulrats zu Bern zu Kuratoren der Lausanner Akademie eingesetzt worden mit der Aufgabe, die Orthodoxie in ihrem festen Stand zu erhalten und keine Unterweisungen zu gestatten, welche selbige verletzen könnten.

Im benachbarten Genf inaugurierten die Theologen Jean Diodati und Théodore Tronchin, von der Synode zu Dortrecht her allbekannt, die Neoscholastik; bald wurden in Genf die Candidati theologiae verpflichtet, nach dem zu lehren, was in Dortrecht beschlossen worden war. Der Schotte Morus und Louis Tronchin, der erste Inhaber der anno 1661 aufgerichteten dritten theologischen Professur, protestierten vergeblich gegen den Zwang; Genf nahm ebenfalls die Bestimmungen des Consensus helveticus an. Von 1612 an wirkten zwei Professores philosophiae und in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wurde die Eloquenz in die Hand des Professor graecus gelegt und damit dem philosophischen Auditorium Gelegenheit gegeben, der Mathematik und Physik mehr Aufmerksamkeit zu schenken; die Maſsregel war für Genf von hoher Bedeutung.

In Basel wurde ebenfalls eine dritte theologische Professur errichtet für Dogmatik und Polemik; dieselbe besetzte zuerst Joh. Buxtorf der jüngere, der Sohn des groſsen Orientalisten, dessen Ansichten über die Punktation des alttestamentlichen Bibeltextes in die Formula Consensus aufgenommen wurden. Der strengste Vertreter der kirchlichen Orthodoxie war Lucas Gernler, mit Buxtorf und J. R. Wettstein der Verfasser des Syllabus controversiarum, der die Studierenden in den Grundsätzen der Consensusformel befestigen sollte. Von der Mitte des 17. Jahrhunderts an zählte die Universität 18 Lehrstühle, je

drei an der theologischen, juristischen und medizinischen, neun an der philosophischen Fakultät und zwar an dieser die Professio eloquentiae, rhetoricae, logicae, ethicae; linguae hebraicae, linguae graecae; historiarum, matheseos und physicae. Gewöhnlich aber blieben die Professoren auf der ihnen zuerst angewiesenen Kanzel nicht sitzen, sondern sie rückten von einem der zuletzt genannten 9 Katheder auf einen der drei obern Fakultäten vor und innerhalb dieser dann wiederum in der den drei Stühlen zukommenden Rangfolge. 1718 wurde für die Professorenwahl das Los eingeführt; bei eintretender Vakanz wurden 3 Kandidaten ausgewählt und diese mufsten miteinander losen. Da aber in den Dreiervorschlag ganz gewöhnlich die wägsten und besten kamen, so brachte dieses System der Anstalt nicht die Nachteile, die ihm von modernen Historikern zugeschrieben worden sind.

In Schaffhausen, St. Gallen und Chur schuf die Zeit der Neoscholastik neben den schon bestehenden Lateinschulen noch höhere, philosophische bezw. theologische Lehranstalten, als Studia superiora, um mich so auszudrücken, an dieselben sich anschliefsend. In Schaffhausen wurde 1648 das Collegium humanitatis errichtet, anfänglich mit drei, später mit fünf Professoren, deren Vorlesungen sich im ganzen und grofsen mit den Vorlesungen an der Artistenfakultät in Basel deckten; es ist, können wir auch sagen, das eloquenzische und philosophische Auditorium in Bern, die Classis philologica und philosophica des Karolinums in Zürich, geht also mit seiner Einrichtung weit hinaus über das Collegium humanitatis dieser Stadt, dem es doch offenbar seinen Namen entlehnte. Die künftigen Theologen hatten 4 Jahre an dieser Anstalt zu verbleiben, die übrigen Kollegianten waren an keine strenge Ordnung gebunden. Sie bewegte sich, wie zu erwarten, in den Geleisen der Neoscholastik, und verschiedene Anläufe in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, die darauf abzielten, ihr ein anderes Gepräge zu geben, blieben fruchtlos.

Dem Collegium humanitatis in Schaffhausen folgte im Jahr 1713 das Gelehrtenkollegium in St. Gallen, in welchem zuerst zwei, im folgenden Jahrhundert drei Professoren ebenfalls in lateinischer Sprache lehrten. In seinen Lehrzielen ging es weit über die Schaffhauser Schule hinaus, indem es sich bald zu einer förmlichen theologischen Lehranstalt auswuchs und seine Schüler durch den damals üblichen Unterricht in den alten Sprachen, der Philosophie und Theologie bis zur Ordination vollständig ausbildete. Schon vorher, im Jahr 1695, war in Chur im Sinn der Abys'schen Stiftung das Collegium philosophicum errichtet worden. Leider erfahren wir über dasselbe blutwenig. Ob von Anfang an, wie gewöhnlich angenommen wird, neben den philosophischen Vorlesungen auch die eigentliche Theologie vertreten war, ist mir aus einer Bestimmung der Churer Schulordnung des Jahres 1763 sehr zweifelhaft geworden. Im 19. Jahrhundert allerdings wurde an diesem Kollegium, wie am Gelehrtenkollegium in St. Gallen, Theologie doziert bis zu seiner Aufhebung im Jahr 1843.

Realismus und Neuhumanismus bis zur Regenerationszeit

Der durch den Realismus und den Neuhumanismus gegen die Neoscholastik geführte Kampf dauerte das ganze 18. Jahrhundert hindurch; hier setzte er früher, dort später ein. Weitsichtige und patriotisch gesinnte Männer protestierten überall in Wort und Schrift gegen die Verkehrtheit und Einseitigkeit des Unterrichts, der einem einzigen Stand zu gute kam. Mächtig zündete im ganzen Land Rousseaus Emil; jetzt wurde der Kampf allgemein, aber noch längere Zeit schwankte der Sieg hin und her, und erst mit der grofsen Revolution fielen die alten Formen. Und wieder vergingen verschiedene Jahrzehnte, bis die neuen Formen ungehindert und in voller Freiheit sich entwickeln konnten, und die Schulen demokratische Gestaltung gewannen.

Rousseaus Vaterstadt kommt der Ruhm zu, die Fesseln der Neoscholastik zuerst gebrochen zu haben; hier begann die neue Zeit mit der Berufung Robert Chouets zum Professor der Philosophie im Jahre 1669. Siebzehn Jahre lehrte Chouet und brachte seinen Schülern den Geschmack an der induktiven Methode bei, dann trat er in den Staatsdienst und leitete die Reformen der ersten Dezennien des 18. Jahr-

hunderts. In der theologischen Fakultät trat Alphonse Turrettini mit der Gewalt seiner Rede für die Toleranz ein und bewirkte die Abschaffung des Consensus; nach seinem Tod (1737) wurde sein Stuhl in den der Dogmatik und der Kirchengeschichte geteilt. Besonders freudig begrüfste es die junge Welt, wie im Jahr 1724 für Gabriel Kramer, einen der ersten Verfechter Neutons auf dem Festland, und Jean Louis Calandrini, den Herausgeber und Commentator des Engländers, die Professio matheseos eingerichtet wurde. Auf ihrem Stuhl folgte Jean Jalabert, bekannt durch seine Arbeiten auf dem Gebiet der Elektrizität, dann Louis Necker und Louis Bertrand, dem die Akademie die Gründung eines Observatoriums und die Kreierung einer Professur für Astronomie verdankte. Zu derselben Zeit wirkte im philosophischen Auditorium Horace Bénédict de Saussure, auf den die Augen von ganz Europa gerichtet waren. Während er selber jedes zweite Jahr Logik und Metaphysik hatte lesen müssen, erlangte sein Nachfolger M. A. Pictet das Recht einzig Physik zu dozieren. Von da datiert die vollständige Trennung der beiden Katheder. Das griechische Katheder fungierte seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts auch als Katheder der Humanitäten: sein Inhaber dozierte nicht blofs Griechisch, sondern auch Geschichte und Geographie und neben der Eloquenz auch die französische Komposition.

Die Vereinigung Genfs mit Frankreich beliefs die Akademie als städtische Institution, aber mit völliger Änderung der alten Form; alle von den theologischen Stühlen abhängigen Katheder erhielten vollkommene Selbständigkeit, und die Kirche verlor ihre Rechte auf die Leitung der Akademie. Aber trotz der reichen Entfaltung nach aufsen pulsierte verhältnismäfsig wenig Leben in der neuen Anstalt. Besserung brachte erst die Herstellung der politischen Unabhängigkeit des Kantons, welche zunächst für die Zeit von zwei Dezennien die alte Ordnung an der Akademie wieder herstellte. Die philologisch-historischen Wissenschaften, die unter der französischen Herrschaft ein kümmerliches Dasein gefristet, kamen allmählich wieder zu der ihnen gebührenden Würdigung. An die Stelle der alten Professio graeca traten schliefslich die zwei Lehrstühle der lateinischen Sprache und Literatur, die Professur für Französisch und Rhetorik, ein ordentlicher Stuhl für die Geschichte und für die allgemeine Literatur und Ästhetik. 1835 endlich wurde ein Lehrstuhl für die Geschichte der Philosophie errichtet, und dasselbe Jahr brachte auch neues Leben in die theologische Fakultät, die jetzt mit fünf Lehrstühlen ausgestattet wurde.

Jetzt erst wurde nach vielen Reklamationen von seiten der verschiedensten Kreise der Bevölkerung auch das Collège reorganisiert und denjenigen, die sich nicht gelehrten Studien widmen wollten, zugänglich gemacht. Auf eine vorbereitende Klasse wurden 6 lateinische Klassen mit Unterricht in Latein und Griechisch, Französisch, Geschichte und Geographie, und 4 französische Klassen mit denselben Fächern ohne die alten Sprachen aufgebaut. Deutsch, Englisch und Italienisch wurden als fakultative Fächer eingeführt, bald jedoch das Deutsche an den französischen Klassen obligatorisch erklärt.

In Bern hatte schon die Schulordnung von 1616 Lehrstühle für die sog. politische Jugend vorgesehen; sie waren nie aufgerichtet worden, die Neoscholastik hatte sich mit andern Dingen zu beschäftigen. Erst das 18. Jahrhundert sollte die Obere Schule erweitern. Zuerst wurde im Jahr 1718 für die künftigen Regenten, sowie für die Kanzleibeamten die Professio juris errichtet; ihr Inhaber behandelte das Jus naturae und das Jus civile und mit diesem vergleichsweise die bernische Stadtsatzung. 1778 wurden die juridischen Vorlesungen erweitert und G. Walther, der bewährte Rechtshistoriker, beauftragt, das bernische Recht und die vaterländische Geschichte zu profitieren. Die Studiosi juris waren verpflichtet, vor Beginn ihrer Fachstudien zwei Jahre lang die Humanitäten zu hören.

Erst in der Mitte des Jahrhunderts wurde die mathematische Profession aufgerichtet; ihr Inhaber sollte Algebra, Geometrie und Trigonometrie lesen und zugleich die Experimentalphysik vertreten. Der Berner Theologe Niklaus Blauner, welcher diese Stelle zuerst versah, war aber seiner Aufgabe auch nicht im geringsten ge-

wachsen; trotzdem bekleidete er sie fast 40 Jahre lang. Sein Nachfolger war der berühmte J. G. Tralles.

In dieselbe Zeit fällt die Errichtung des politischen Instituts. Trotz der erwähnten Veranstaltungen für die Bildung der politischen Jugend suchten die Patrizier ihre Bildung im Ausland. Wir begreifen es; die Eloquenz, die man zuerst zu absolvieren hatte, bewegte sich in den alten, ausgetretenen Geleisen und konnte niemanden anziehen, und anderseits hatte G. Walther die auf ihn gesetzten Hoffnungen getäuscht. Deshalb schlug Victor von Bonstetten in seinem hochinteressanten Buch »Über die Erziehung der patrizischen Familien von Bern« seinen Landsleuten vor, für die politische Jugend eine von der theologischen Lehranstalt unabhängige Schule zu errichten; auch eine Anzahl von Professoren traten in einer besonderen Denkschrift für diesen Plan ein. Ihre Vorschläge erhob der Große Rat im Januar 1787 zum Beschluſs, und noch dasselbe Jahr wurde die Schule, für die politische Jugend vom 14. bis zum 18. Jahr berechnet, feierlich eröffnet. Sie zerfiel in zwei Curricula; das obere war eine Rechtsschule mit Vorlesungen über die vaterländische Geschichte, die Nationalökonomie und die Jurisprudenz in ihrem ganzen Umfang, während im untern durch sprachliche Studien, die allgemeine Geschichte und Philosophie das Verständnis für jene Vorlesungen angebahnt werden sollte. Aber hinter den hochfliegenden Plänen des Programms blieb die Ausführung bald zurück, und so lieſs man nach Verfluſs der Probezeit das römische und allgemeine bürgerliche Recht, die Staats- und Kameralwissenschaft fallen und behielt nur noch das vaterländische Recht bei, um dem Institut wenigstens noch den Schein einer Rechtsschule zu wahren. Im übrigen beschränkte man sich darauf, die im untern Curriculum angebahnte Vorbildung zu vertiefen und für die eigentlich juridischen Studien an der Akademie richtig vorzubereiten. Und da ausgezeichnete Lehrer — wir nennen nur Ph. A. Stapfer — den Unterricht in Händen hatten, begann sich die Anstalt nach ihrer Reorganisation zu heben und wäre gewiſs zu schöner Blüte gelangt, wenn ihr nicht durch den Einbruch der Franzosen ein jähes Ende bereitet worden wäre.

An der Untern Schule war seit der Ordnung von 1676 keine eingreifende Neuerung eingeführt worden. Erst im Jahr 1766 drang vorzüglich durch Albrecht von Hallers Bemühungen das realistische Bildungsprogramm durch, und die Schule wurde im Sinn desselben auf einmal vollkommen umgestaltet. Ein deutscher Sprachmeister wurde angestellt mit Unterricht in allen Klassen, Geschichte und Geographie gelehrt wie heutzutage, das Zeichnen an den obern Klassen ganz intensiv betrieben und die Mathematik bis zur Trigonometrie geführt; im Lateinischen sollte nach Geſsners Methode unterrichtet werden. Aber die Änderung war zu radikal, die Reaktion folgte auf dem Fuſs und schon nach vier Jahren wurden die meisten der Neuerungen wieder preisgegeben. 1778 nahm Pestalozzis Freund, der edle Nikl. Emanuel Tscharner, die Hallerschen Reformideen wieder auf und schuf neben der 6klassigen Literarschule für die künftigen Gewerbsleute, Künstler und Offiziere die Kunstschule von ebensoviel Jahreskursen, in der Französisch, Mathemetik und Zeichnen die Hauptfächer waren. Die Literarschule war im Geist des Neuhumanismus eingerichtet und vom Gymnasium academicum gekrönt, das als vornehmste Aufgabe seine Schüler zu eignen Arbeiten und zur richtigen Methode im Studium anführen sollte. Aber auch Tscharner hatte die Rechnung ohne den Wirt gemacht; die Lehrer konnten sich in die neue Methode nicht finden, und bald muſsten zu Gunsten des Lateinischen die modernen Sprachen und die Realfächer wieder vollständig in den Hintergrund treten. Das Publikum war enttäuscht und die Zahl der Schüler sank von Jahr zu Jahr; verhängnisvoll wurde für die Frequenz der Literarschule zudem die Errichtung des Politischen Instituts.

Den eingerissenen Übelständen sollte eine neue Schulordnung abhelfen; Prof. Ith, der an der Akademie und dem politischen Institut zugleich wirkte, wurde mit der Abfassung betraut, und bereits lag sein Entwurf gedruckt vor, als die Revolution allen Änderungen ein jähes Ende bereitete.

Während der Helvetik fristeten die berni-

schen Lehranstalten ein trauriges Dasein; die Lehrer erhielten ihre Besoldungen nicht ausbezahlt und darbten mit Weib und Kind. Der Schüler wurden immer weniger, im Kloster ging alles drüber und drunter.

Nach dem Untergang der Helvetik übernahm das Kirchen- und Schuldepartement die Leitung des bernischen Erziehungswesens; es faſste in erster Linie die Reform der theologischen Lehranstalt ins Auge und führte dieselbe energisch durch. Nach der Genehmigung des neuen Lehrplans für die Akademie, dem Werk Prof. Iths, wurde die Oberbehörde derselben, die dreigliedrige Kuratel, gewählt und an ihre Spitze der Ratsherr Abraham Friedrich von Mutach gestellt; schon im Mai 1805 konnte die neue Anstalt eröffnet werden. In der Leitung derselben konzentrierte sich alle Gewalt in der Person des Kanzlers, des Vorsitzenden der Kuratel, der ein Mitglied des Kleinen Rates sein muſste. Er war der mächtige Princeps in dem kleinen Staat im Barfüſserkloster, und die Rolle des Princeps paſste vortrefflich zur Herrschernatur des Herrn von Mutach.

In ihrer akademischen Tätigkeit waren die Professoren mehr bevormundet, denn je; das Reglement hatte dafür gesorgt, daſs auf politischem und religiösem Gebiet nichts miſsbeliebiges gelehrt werden könnte. Schwer lastete auch auf ihnen die Zensur; zum Glück für die Akademie wurde der anno 1806 gewählte Zensor, Prof. Haller, des groſsen Hallers unwürdiger Enkel, durch das mutige Vorgehen des Kanzlers gezwungen, nach drei Jahren von diesem seinem Amt zurückzutreten, und nun kam an die Stelle des einen Zensors ein Kollegium von 7 Mitgliedern, von denen eines aus der Mitte der Professoren zu wählen war.

Der Fortschritt, den die Mediationszeit der hohen Schule zu Bern brachte, bestand in der zeitgemäſsen Erweiterung der theologischen Lehranstalt mit ihren dürftigen Anhängseln für die Bildung der politischen Jugend zu drei vollständigen Fakultäten und der Neubildung der medizinischen Fakultät.

Die alten Auditorien der Eloquenz und der Philosophie wurden zur philosophischen Fakultät umgestaltet und zwar ganz im Sinn des Neuhumanismus, der in Bern immer tiefere Wurzeln schlug. Dem Professor der Altertumskunde und dem Professor der Literatur und Theorie der schönen Künste und Wissenschaften lag die Bildung des Geschmackes ob, und im Interesse der Humanität sollte auch der Professor der Philosophie wirken; der Bildung des Geschmacks diente auch die Akademische Zeichnungschule. Die alte Professio matheseos wurde in einen Stuhl für Mathematik und einen zweiten für Physik und Chemie geteilt und von diesem später die Chemie als besonderes Lehrfach abgetrennt; zugleich wurde die schon längst verlangte Professur für allgemeine Naturgeschichte errichtet, die dann mit der Zeit in die Zoologie und Botanik einerseits und die Mineralogie anderseits getrennt wurde.

Für die Studierenden der Theologie, für welche die Katheder der didaktischen Theologie, der Bibelexegese und der Homiletik errichtet wurden, war die philosophische Fakultät nach Absolvierung des Gymnasiums die obligatorische Vorschule; in die juridische und medizinische Fakultät hingegen konnte jeder eintreten, ohne sich über vorangegangene Studien ausweisen zu müssen.

An der juridischen Fakultät, in der unter tüchtigen Lehrern (Gmelin, Henke, S. Schnell) eine rege wissenschaftliche Tätigkeit herrschte, lehrten drei Professoren das römische Recht und das Strafrecht, das bernische Zivilrecht und die allgemeine Staats- und Verfassungskunde.

Chirurgie und Geburtshilfe, Pathologie und Therapie, Anatomie und Physiologie wurden an der medizinischen Fakultät gelehrt. Für die Anatomie wurde auſserhalb der Stadt ein besonderes Gebäude aufgeführt und die Entbindungsanstalt im Frienisberger Haus definitiv eingerichtet.

In Verbindung mit der medizinischen Fakultät stand die Tierarzneischule, für die man ein eignes, groſses Gebäude herstellte.

Mit der Oberen Schule wurde zu Anfang der Mediationszeit auch die Untere Schule reorganisiert. Die Kunstschule wurde als besondere Lehranstalt fallen gelassen und dafür die Klassenschule von fünf Jahreskursen, wie man jetzt die Literarschule nannte, in zwei Abteilungen gebracht, die literarische und die artistische; dasselbe geschah am Gymnasium, das über

ihr in 3 Klassen sich aufbaute an Stelle des früheren Gymnasium academicum. In den meisten Fächern war der Unterricht für beide Abteilungen gemeinsam; an Stelle der alten Sprachen hatten die Artisten vermehrten Unterricht im Deutschen und Zeichnen und besondere Stunden für die Technologie.

Die Verquickung der humanistischen und realistischen Richtung bewährte sich nicht, bald stand die artistische Abteilung nur noch auf dem Papier; zum Glück trat die Stadt Bern am Ende des zweiten Dezenniums durch die Gründung der Realschule in den Rifs.

Die Verfassungsänderung des Jahres 1831 legte die Leitung des Erziehungswesens in die Hand des Erziehungsdepartements, welches vor allem die Akademie nach demokratischen Prinzipien in eine Hochschule umgestaltete. Nachdem zuerst ein Lehrstuhl für Geschichte errichtet worden war, wurde die philosophische Fakultät den andern drei Fakultäten gleichgestellt und für alle die Lern- und Lehrfreiheit proklamiert. Die unmittelbare Vorbereitung für alle Studierenden wurde dem höheren Gymnasium überbunden. Dieses baute sich auf einem Progymnasium von 6 Klassen mit Eintritt nach vollendetem 10. Altersjahre auf; mit 10 wöchentlichen Stunden steht da das Lateinische im Vordergrund; das Griechische beginnt in der drittobersten, das Französische in der zweituntersten Klasse; Deutsch, Geschichte und Geographie werden in allen Klassen betrieben. Am höhern Gymnasium kommen Naturgeschichte und Physik hinzu, sowie Hebräisch und die Elemente der Philosophie. Neben dem Studium der Klassiker sind der Literatur und den Altertümern der Griechen und Römer besondere Stunden eingeräumt; die ganze Anstalt sollte im Geist des Neuhumanismus die Jugend zu den Universitätsstudien heranziehen.

Zu Anfang des hier geschilderten Zeitabschnittes stand Lausanne noch unter der bernischen Herrschaft. Die Berner hatten zu derselben Zeit ungefähr, wie in ihrer Stadt, auch in Lausanne die Professio iuris civilis et romani aufgerichtet und derselben noch die Historie zugewiesen, diese dann aber später einem Honorarprofessor übertragen. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hielten die Experimentalphysik und die Chemie ihren Einzug in die Akademie, und nun folgte ihre Reorganisation im Jahre 1788, welche zeigt, dafs im Kuratorium aufgeklärte Männer safsen, denen die Hebung der waadtländischen Schulen im Geist der neuen Zeit am Herzen lag. Für die Geschichte wurde ein Ordinariat geschaffen und dieses Fach, sowie die Mathematik und Physik und das Naturrecht den Studenten in ihrer Muttersprache gelesen und für französische Sprache und Literatur eine besondere Kanzel aufgerichtet. Am Haut Collège, wie man jetzt die Akademie nannte, wurden die Themata für die Promotion von einem Auditorium ins andere abgeschafft und schwanden auch aus dem Lehrplan für die Eloquenz als eitler Zeitverlust. Auch die untere Schule, le bas Collège, erhält eine ganz neue Gestalt. Es hat 4 Klassen; dem Latein ist nur noch die Hälfte der Zeit eingeräumt, die andere Hälfte dem Griechischen, der Muttersprache, der Geographie und Geschichte, der Arithmetik und Geometrie.

So entwickelten sich denn die Lausanner Schulen wiederum zu den Anfängen schöner Blüte, als die Revolution hereinbrach und auch hier alles knickte. Das durch die Mediationsakte selbständig gewordene Waadtland behielt die Akademie, sowie sie die Berner der Helvetik überlassen hatten, ohne nennenswerte Veränderungen bei, und auch am Bas Collège blieb alles im alten, abgesehen von seiner Erweiterung auf 5 Klassen. Das Gesetz vom Jahre 1806 hatte freilich die Errichtung einer medizinischen Fakultät in Aussicht genommen, doch blieb dieselbe auf dem Papier stehen. Immerhin wurden die drei Auditorien um einige Vorlesungen bereichert: im juridischen Auditorium lehrten bald drei Professoren, dem Vertreter der Chemie wurde noch die Mineralogie überbunden und das Fach der Zoologie einem Extraordinariat übergeben.

Wie das Jahr 1834 der bernischen Akademie, so brachte das Jahr 1839 der Akademie zu Lausanne vollständige Lern- und Lehrfreiheit und die Emanzipation der Anstalt von der Herrschaft der Kirche. Die alten Auditorien schwanden, an ihre Stelle traten die drei einander koordinierten Fakultäten der Theologie, der Jurisprudenz und der Lettres et sciences, je auf 3 Studien-

jahre berechnet. Und neben der Akademie, aber unabhängig von ihr, wurde das Collège cantonal eingerichtet, in das Collège inférieur und supérieur zerfallend. Dieses trat an die Stelle der zwei unteren Auditorien, wie in Bern die philologische Fakultät dem höheren Gymnasium überbunden worden war; in seinen vier Klassen herrschte das Studium der klassischen Sprachen durchaus noch vor, daneben aber wurde die deutsche Sprache, und mit den Naturwissenschaften die Physik gelehrt. Der Mathematik war an der ganzen Anstalt ein breiter Raum gewährt, so dafs der Lehrplan sehr überladen war. Das Collège inférieur hatte seine früheren fünf Klassen beibehalten.

Für die Akademie sah das Gesetz 17 Katheder vor, worunter die der Nationalökonomie und Naturgeschichte neu waren, aber es kam in dieser Periode nie zur vollständigen Besetzung derselben.

In Neuenburg kam das grofse Vermögen, das David de Pury (gestorben 1786) seiner Vaterstadt testiert hatte, auch der kleinen Lateinschule zu gute. Über dem Collège, dessen 4 Klassen je einen Ordre français für die Nichtstudierenden erhielten, wurde die Classe de belles lettres errichtet mit Unterricht in den alten Sprachen, Geschichte und Rhetorik und ein Stuhl für Philosophie, dessen Inhaber in lateinischer Sprache die Logik, Metaphysik, Physik und das Naturrecht zu docieren hatte. Man kann diese über der Lateinschule stehenden Klassen am besten mit dem Kollegium humanitatis in Schaffhausen vergleichen.

Nachdem im Jahre 1823 noch ein Professor der Mathematik aus der Ecole polytechnique in Paris berufen worden war, schritt die Stadt anno 1830 zu einer vollständigen Reorganisation ihrer Schulen und richtete ein Kollegium von 7 Klassen ein mit Beibehaltung der oben genannten zwei Auditorien de belles lettres und de philosophie, in deren jedem der Unterricht zwei Jahre dauerte. In den zwei untern Klassen des Collège wurde nur in der Muttersprache unterrichtet, dann setzte das Latein und zwei Jahre später das Griechische ein; neben dem Ordre latin bestand in allen 5 Klassen wieder ein Ordre français, dessen Schüler in den meisten Lektionen mit den Lateinern vereinigt waren. Das Collège erhielt zudem einen eignen Deutschlehrer und einen besondern Magister für Geschichte und Geographie. Für die Auditorien wurden zwei neue Stühle kreiert, einer für Geschichte und französische Literatur und ein zweiter für Physik und Chemie mit den nötigen Laboratorien. Zwei Jahre später kam der Lehrstuhl für die Naturwissenschaften hinzu, deren erster Inhaber Agassiz der ganzen Anstalt Ruhm und Glanz verlieh.

In Basel erlebte die Universität bald nach der Einführung des Loses ihre schönste Blüte; es ist die Zeit, da auf den Lehrstühlen der Mathematik und Physik, der Botanik und Anatomie die ersten Koryphäen der Wissenschaft lehrten, von allen Seiten mit Ehren überhäuft. Mit Stolz durfte der Senat im Jahre 1724, als im Grofsen Rat der Anzug geschah, die Universität sei in ziemlichen Abgang geraten, auf die Leuchten der Wissenschaft aufmerksam machen, die gerade damals in Basel wirkten. Immerhin genügte die ganze Einrichtung der Universität der anbrechenden Zeit der Aufklärung nicht mehr, doch gab Isaak Iselin ihren Forderungen vergeblich Ausdruck. Auch die Zeit der Helvetik brachte der Anstalt keine Veränderungen.

Isaak Iselin, der hochsinnige Philanthrop, versuchte auch das Gymnasium zu reformieren, aber auch da mufste er sehen, wie schwer es war, den erstarrten Formen neues Leben einzuhauchen. Nachdem es Johannes Bernoulli gelungen war, die Geschichte und Geographie wenigstens in den Lehrplan des Gymnasiums einzuführen, versuchte Iselin im Jahre 1766 dasselbe, was Albrecht von Haller in Bern; seine Reformvorschläge wurden von der Behörde gutgeheifsen, aber wie in Bern vereitelte die Unfähigkeit der Lehrer die Durchführung der Reform. Nicht mehr Glück hatte er, wie er 13 Jahre später als begeisterter Anhänger des Philanthropinismus das Gymnasium auch den Handwerkern, Künstlern und Handelsleuten geöffnet wissen wollte; schon seine Vorschläge fielen alle ins Wasser. Erst im Jahre 1800 gelang es dem damaligen Präsidenten des Erziehungsrates, Peter Ochs, der Anstalt ein ganz modernes Aussehen zu geben. In den Vordergrund trat die Pflege der

modernen Sprachen, des Deutschen und Französischen; in den oberen Klassen wurden die naturgeschichtlichen Fächer eingeführt, mit der Geschichte die Verfassungskunde und mit dem Rechnen Buchhaltung und Geometrie verbunden. Den ganzen, wohl durchdachten Plan warf schon die Restaurationszeit wieder über den Haufen: das Latein erhielt wieder seine alte bevorzugte Stellung mit 6—10 Stunden in allen 6 Klassen, und an das Gymnasium wurde das Pädagogium mit drei Jahreskursen angeschlossen, das an die Stelle der alten Artistenfakultät trat und den Unterricht in den alten Sprachen, sowie im Deutschen und Französischen, der Geschichte und Geographie, der Mathematik und den Naturwissenschaften fortsetzte, in die Literatur der Alten und Neuern einführte, sowie in die Philosophie und Statistik — das Vorbild für das höhere Gymnasium in Bern. Das Pädagogium stand unter der Kuratel der Universität und den Unterricht erteilten vorzüglich Professoren derselben.

Durch das Gesetz von 1818 wurde auch die Universität zeitgemäſs umgestaltet, nachdem ihr schon vorher die alten Privilegien entzogen worden waren. Das Los wurde beseitigt und die vier Fakultäten einander gleichgestellt, aber die Zahl der Professoren blieb die alte, und die Organisation war noch nicht einmal völlig durchgeführt, als das Jahr 1833 kam und mit ihm die Teilung des Kantons in Stadt und Land, infolgedessen die Stadt eine bedeutende Auskaufssumme für das Universitätsgut an die Landschaft entrichten muſste. So wurde die hohe Schule in bescheidenem Rahmen weitergeführt.

Bald nach den vergeblichen Reformversuchen in Basel und Bern im Jahre 1766 begann die Bewegung in Zürich und hier mit wirklichem Erfolg. Die Führer der Bewegung waren der Bürgermeister Heidegger und J. J. Breitinger. Zunächst wurde die Lateinschule reorganisiert und durch Reduktion des altsprachlichen Unterrichts für die Geschichte, Arithmetik und Geometrie der nötige Raum im Lehrplan geschaffen; wegen der stärkeren Betonung der Realfächer hieſs sie jetzt die Realschule. Sowohl an ihr, als auch an den beiden Kollegien sollte durch Heraushebung des auch für die Gegenwart Nutzbringenden und durch Bildung des guten Geschmacks den Forderungen des Neuhumanismus Rechnung getragen werden. Die Realschule zählte vier Klassen mit je zwei Jahreskursen. An die zweite Klasse schloſs sich die Kunstschule an mit drei Klassen und demselben Lehrzweck und demselben Unterricht, wie an der ihr nachgebildeten Anstalt in Bern.

Zu Anfang des neuen Jahrhunderts führten die Zürcher, dem Beispiel Basels folgend, das Französische auch an ihrem Gymnasium ein und teilten die Schola realis in zwei gleiche Hälften. An der untern Abteilung, Bürgerschule genannt, wurde als Fremdsprache nur das Französische gelehrt, wofür sodann an der oberen Abteilung, der sog. Gelehrtenschule, das Latein eintrat. Diese Einrichtung kam namentlich der Kunstschule zu gute; freilich wuſste das Latein mit der Zeit sich wieder in alle Klassen der Bürgerschule neben dem Französischen einzubürgern.

Durch die Errichtung des Politischen Institutes nach dem Vorbild der untergegangenen Bernischen Anstalt gleichen Namens tat auch das höhere Unterrichtswesen während der Mediationszeit einen kleinen Schritt nach vorwärts, eine durchgreifende Verbesserung und vollständigen Bruch mit dem Alten brachte aber erst die Zeit der Regeneration und die neue Verfassung des Jahres 1831, die das gesamte Schulwesen unter einen Erziehungsrat stellte. Durch das Unterrichtsgesetz vom 28. September 1832 wurde das Carolinum in eine Universität mit vier einander coordinierten und voneinander unabhängigen Fakultäten umgewandelt und das Collegium humanitatis mit der Bürger-, Gelehrten- und Kunstschule zur Kantonsschule mit einer humanistischen und einer technischen Abteilung verschmolzen.

Die Inauguration der Universität fand den 29. April 1833 statt. Sie bewegte sich anfänglich in sehr bescheidenem Rahmen; an der theologischen Fakultät wirkten zwei ordentliche und drei auſserordentliche Professoren, an der staatswissenschaftlichen drei Ordinarii und ebenso viele Extraordinarii, an der medizinischen nur drei ordentliche Professoren neben verschiedenen auſserordentlichen; ebenso zählte die philosophische Fakultät nur zwei

Ordinarii. Aber so bescheiden auch der Anfang vor, so hatten die Behörden es doch verstanden, eine ganze Reihe berühmter Lehrkräfte an die neue Anstalt zu fesseln.

Die beiden Abteilungen der Kantonsschule hiefsen das Gymnasium und die Industrieschule und schlossen an die 6. Klasse der Primarschule an. Das Gymnasium zählte 7 Klassen, die untere Abteilung mit vier, die obere mit drei Jahreskursen. Unbegreiflicherweise wurden die modernen Fremdsprachen aus dem Lehrplan ausgeschlossen, dagegen der Geschichte und Mathematik ein breiter Spielraum gelassen und auch der Naturkunde am obern Gymnasium die nötige Zeit eingeräumt. Die Muttersprache fand endlich die ihr zukommende Berücksichtigung. Die Industrieschule zerfiel in eine untere und eine obere Abteilung von je drei Jahreskursen, jene mit der Doppelaufgabe, einerseits auf das praktische Leben, anderseits auf die obere Abteilung vorzubereiten, diese mit dem Charakter eines abschliefsenden Technikums sowohl mechanisch-technischer, als chemisch-technischer Richtung, in Verbindung mit einer kaufmännischen Schule. Merkwürdigerweise hatte die obere Abteilung hochschulartigen Zuschnitt, anfänglich mit vollständiger Lernfreiheit und erst allmählich mit der Verpflichtung einer bestimmten Stundenzahl und einigen obligatorischen Fächern.

In derselben Zeit wurde auch in Winterthur die höhere Stadtschule, die als Lateinschule im Reformationsjahrhundert vier, gegen Ende des 18. Jahrhunderts 6 Klassen gezählt hatte, in das Gymnasium und die Industrieschule geschieden. 1861 wurde das Gymnasium auf 7 Klassen ausgedehnt und heute ist die Einrichtung der ganzen Anstalt ungefähr dieselbe, wie die der Zürcherischen Kantonsschule.

Zu derselben Zeit, da in Zürich das Collegium humanitatis in der neuen Kantonsschule aufging, erfolgte auch die Schliefsung der Gelehrtenschule in St. Gallen, nachdem sie zu Anfang des Jahrhunderts im Sinn des Realismus eine neue, lebensfrische Gestalt erhalten hatte, wie das Collegium humanitatis in Schaffhausen durch J. G. Müller von 1801—1820 im Geist des Neuhumanismus geleitet wurde, während daselbst das Gymnasium die Gestalt erhielt, die Peter Ochs in Basel der Lateinschule seiner Vaterstadt gegeben hatte. Das Collegium humanitatis aber überdauerte die Regenerationszeit und blieb bis zur Mitte des Jahrhunderts bestehen; die Reform des Jahres 1827 bezog es aufs neue in den Schulorganismus hinein, der dem Humanismus und Realismus gerecht wurde und beide Richtungen in glücklicher Weise vereinigte. Die unter dem Kollegium stehende Anstalt bestand aus fünf Real- und drei Gelehrtenklassen. An den untern zwei Realklassen wurden alle Schüler in den Elementarfächern gemeinsam unterrichtet, mit der dritten begann die Gabelung zwischen den Humanisten und Realisten mit Latein für die einen, Französisch für die andern; die übrigen Fächer sind wieder gemeinsam. Nun treten die Humanisten in die Gelehrtenschule, und die Realisten absolvieren die zwei obern Realklassen; an beiden Abteilungen werden Geschichte, Geographie und Naturgeschichte in gemeinsamen Stunden erteilt.

Während in den evangelischen Orten das Schulwesen eine ruhige und glückliche Entwicklung erfuhr, verhinderte der Konfessionalismus in den paritätischen Kantonen St. Gallen und Bündten lange Zeit ein gemeinsames Vorgehen der streitenden Parteien. In St. Gallen war allerdings im Jahre 1803 ein gemeinsamer Erziehungsrat eingesetzt worden, er konnte es jedoch nicht verhindern, dafs nach der Aufhebung des Klosters eine katholische Kantonsschule errichtet wurde, welche mit grofsem Dotationskapital ausgestattet das protestantische Stadtgymnasium mit der Zeit in den Hintergrund drängte. Die Restaurationszeit räumte auch mit dem paritätischen Erziehungsrat auf, und aufs neue blieben die Schulen getrennt bis über die Mitte des Jahrhunderts hinaus.

In Chur war im Jahr 1804 an die Stelle der Nikolaischule die Kantonsschule getreten. Sie sollte eine allgemeine Landesschule sein, aber die Opposition des Bischofs und des päpstlichen Nuntius in Luzern erwirkten es, dafs die neue Anstalt zur evangelischen Kantonsschule sich ausgestaltete und infolgedessen dem Corpus catholicum der dritte Teil von den Geldern, die zur Unterstützung der Kantonsschule aus der Landeskasse erhoben wurden, aus-

bezahlt wurde. 1834 wurde sodann die katholische Kontonsschule in Disentis nach einem Abkommen mit dem dortigen Abt eröffnet, aus sechs Gymnasial- und drei Realklassen bestehend, und im Jahre 1842 nach St. Luci in Chur verlegt. Inzwischen hatte sich die evangelische Kantonsschule aus bescheidenen Anfängen weiter entwickelt. 1810 war sie in drei Abteilungen eingerichtet, einer zweijährigen Realschule, dem aus 4 Klassen bestehenden Gymnasium, dem nach oben noch eine Rechtsschule angegliedert war, in der durch einen besondern Rechtslehrer die Jurisprudenz doziert wurde, und endlich dem theologischen Institut in Fortsetzung des Collegium philosophicum, in welchem die künftigen Theologen nach Absolvierung des Gymnasiums zwei Jahre zuzubringen hatten. Mit dem Beginn der Regenerationszeit war dieses bereits auf 6 Klassen erweitert, und auch der Realabteilung war noch eine Klasse hinzugefügt worden, so dafs die Schule hinter ihrer Schwesteranstalt in Disentis in keiner Beziehung zurückstand. Schon in der Mitte des Jahrhunderts aber wurden beide Kantonsschulen miteinander vereinigt, nachdem vorher schon das theologische Institut aufgehoben und die Rechtsschule geschlossen worden war. Die neue Kantonsschule wurde sodann im Gymnasium auf 7 Klassen erweitert und in der Realabteilung dementsprechend ergänzt.

Nach der Aufhebung des Jesuitenordens lehrten an den grofsen Jesuitenkollegien die Jesuiten weiter, das Ordensgewand mit dem Kleid des Weltpriesters vertauschend. So blieb in Freiburg alles beim Alten, aber die Schule nahm einen gewaltigen Aufschwung, wie im zweiten Dezennium des neuen Jahrhunderts das grofse Jesuitenpensionat errichtet worden war und infolge der Aufhebung der Jesuitenkollegien in Frankreich die fremden Schüler in Scharen herbeiströmten. Freiburg durfte sich bald rühmen, der Mittelpunkt für die Erziehung der vornehmen katholischen Jugend zu sein. Auch im Unterricht wurde jetzt durch die Scheidung der französischen Schüler von den deutschen in besonderen Klassen eine bedeutsame Veränderung vorgenommen; zudem wurden im Jahre 1841 deutsche Kurse für die französischen und französische für die deutschen Zöglinge eingerichtet. Aber nach wenigen Jahren brach der Sonderbundskrieg aus, die Eidgenossen zogen als Sieger in Freiburg ein, und die Jesuiten verliefsen den Kanton.

Ein wechselvolles Geschick verfolgte das Pruntruter Kollegium. 1792 wurde das Bistum als Département du Mont Terrible mit Frankreich vereinigt und an Stelle der Jesuitenschule die Ecole centrale eingerichtet mit vorzüglicher Betonung der Realfächer. Als nach sechs Jahren das Land dem Département du Haut-Rhin einverleibt wurde, mufste diese Anstalt einer Ecole secondaire weichen mit Aufhebung der obern Klassen von der Rhetorik an, die aber schon im Jahre 1808 wieder in ein Collège umgewandelt wurde mit Rhetorik und Philosophie. Und wie 1815 der gröfste Teil des Bistums an Bern kam, und in der Vereinigungsakte der Fortbestand des Collège ausdrücklich garantiert wurde, da näherte sich die Schule ihrem alten Bestand noch mehr. Schon 1817 wurden wieder zwei Lehrstühle für die Theologie errichtet und 1821 das Priesterseminar wieder hergestellt, das freilich im Jahre 1836 aufs neue geschlossen wurde. Im Unterricht wurde nun hin und her reorganisiert, bis durch das Gesetz vom Juni 1856 eine endgültige Ordnung hergestellt und das Kollegium als Kantonsschule des welschen Kantonsteils auf denselben Fufs gestellt wurde, wie die deutsche Kantonsschule in Bern.

In Luzern war bereits im Jahr 1771 das Kollegium zur Staatsschule geworden mit neuem, aber vom Orden anerkannten Lehrplan, der innerhalb der überkommenen Formen dem Realismus bedeutende Konzessionen machte. Während der Revolution über den Haufen geworfen, wurde er zu Beginn der Mediationszeit in der Hauptsache wieder hergestellt. Die Schule konnte von jetzt an der Muttersprache, der Geschichte und den Realfächern um so mehr Aufmerksamkeit schenken, als der Unterricht in den alten Sprachen im Lyceum, wie nun die Studia superiora hiefsen, fortgesetzt wurde. Während bis dahin das Lyceum eine Theologenschule mit voraufgehendem philosophischem Auditorium gewesen war ohne innere Verbindung mit dem Gymnasium, wurde die Philosophie allmählich in den Dienst des letzteren gestellt und

übernahm mit dem gröfseren Teil der Unterrichtszeit die Fortsetzung und den Abschlufs der in den Studia inferiora begonnenen Fächer. Dieselbe Entwicklung können wir in Solothurn verfolgen, wo der Realismus allerdings erst mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts Platz griff. Hier entzog die Verfassungsveränderung von 1831 dem Klerus das Monopol des Unterrichts und schuf an Stelle des alten Kollegiums ein Gymnasium von 6 Klassen, das in organischem Zusammenhang stand mit dem zweiklassigen Lyceum. Die Theologenschule, als gesonderte Anstalt, wurde mit drei Jahreskursen weitergeführt. Da die meisten Lehrstellen mit jungen und tüchtigen Kräften weltlichen Standes besetzt wurden, blickten die Freunde der alten Ordnung mit tiefem Bedauern auf den neuen Geist, der jetzt in die Schule einzog. Ihrem Unmut gaben sie offnen Ausdruck und verlangten im Grofsen Rat die Aufhebung des »modernen Collegi«. Vergeblich! Der Kampf endigte mit der Erweiterung der Anstalt durch eine vierklassige realistische Abteilung und der grundsätzlichen Adoptierung des Fächersystems. Freilich waren die Humanisten und Realisten noch in den meisten Fächern miteinander vereinigt und nur in Chemie, Mechanik und dem technischen Zeichnen gesondert, aber der ruhigen Entwicklung der Solothurner Schule trat nun nichts mehr hindernd in den Weg.

Im Wallis war in St. Maurice die Lateinschule im 17. Jahrhundert weitergeführt worden, und im 18. Jahrhundert hatten an ihr gewöhnlich 3 Lehrer die Grammatik, die Syntax, die Humanitäten und die Rhetorik gelehrt. Zu Beginn der Mediationszeit wurde ein regelrechtes Kollegium von 6 Klassen im Kloster eingerichtet mit einem Lehrstuhl für Physik und Philosophie und bald nachher das Französische und das Deutsche als obligatorische Unterrichtsfächer eingeführt. Die Kollegien in Brig und Sitten behielten ihre Einrichtung unverändert bei, und so bestand also zur Zeit des Sonderbundskrieges im Wallis ein Kollegium in Brig für Deutschsprechende, ein Doppelkollegium in Sitten für deutsche und französische Schüler und ein Kollegium in St. Maurice für französisch Sprechende. Die Schulen von Brig und Sitten hatten je 6 Gymnasialklassen und jährlich unter ihnen abwechselnd einen Kurs der Philosophie und Physik.

Die im 19. Jahrhundert neu errichteten Schulen

Das Bildungsbedürfnis, das sich nach der Revolution überall zeigte und sich immerfort steigerte, rief auch der Errichtung von höhern Schulen in Untertanenländern, die durch die Revolution selbständig geworden waren, so im Aargau und Thurgau. Selbstverständlich stellten sich dieselben von vorne herein auch in den Dienst des Realismus.

Im Jahre 1802 durch Privatleute eröffnet, wurde die Schule in Aarau 1813 vom Staat übernommen und mit vier Klassen weitergeführt, mit Unterricht in den humanistischen und realistischen Fächern, aber längere Zeit ohne bestimmte Scheidung desselben. Das Schulgesetz des Jahres 1835 trennte die Kantonsschule in ein Gymnasium und eine Gewerbeschule, aber nie kam es zum vollständigen Ausbau derselben; noch heute sind von beiden Abteilungen nur die vier obern Klassen vorhanden (die Gewerbeschule mit $3^1/_2$ Jahreskursen), die einerseits zur Universität, anderseits zum Polytechnikum führen, während der Unterbau des Ganzen von den drei ersten Klassen der Bezirksschule gebildet wird — ein Körper ohne feste Füfse, wenn auch zugegeben werden mufs, dafs wenigstens die Lehrpläne für die Bezirksschulen und die Kantonsschule richtig ineinander greifen. Parallel mit der Gewerbeschule geht seit 1896 eine Handelsschule von drei Klassen.

Im Thurgau hatten schon vom 17. Jahrhundert an in einzelnen Städten Lateinschulen bestanden, so in Diefsenhofen, Frauenfeld und Bischofszell, und wie der Kanton selbständig geworden war, machte sich sehr bald das Bedürfnis einer zentralen höhern Bildungsanstalt geltend, aber es vergingen vier volle Dezennien, bis sich die mafsgebenden Persönlichkeiten in allen einschlägigen Fragen geeinigt hatten. Erst im denkwürdigen Jahr des Sonderbundskrieges beschlofs der Grofse Rat die Errichtung einer Kantonsschule in Frauenfeld. Im Jahr 1853 eröffnet, war sie schon drei Jahre nachher in 6 Gymnasial- und 6 Industrie-

klassen aufgebaut, die sich seither auf 7 Klassen erweitert haben. Die Industrieschule, mit $6\frac{1}{2}$ Jahreskursen, gibt in ihren unteren 3 Klassen eine abschliefsende Bildung für das praktische Leben; an dieselben schliefst sich einerseits die merkantile Abteilung mit zwei Kursen, andernteils die auf das Polytechnikum vorbereitende technische Abteilung.

Im Appenzellerland hatte offenbar wegen der Kleinheit des Kantons und wegen der Nähe der Stadt Gallen bis in das 19. Jahrhundert hinein keine höhere Lehranstalt bestanden. Erst im Jahr 1820 gründeten eine Anzahl Patrioten eine Erziehungs- und Lehranstalt für Aufserrhoden in Trogen, erst von Pestalozzis Schüler Konrad Zuberbühler, dann von Pestalozzis Freund und Lehrer, dem allbekannten Krüsi, tüchtig geleitet. Nachdem die Schule erst alles mögliche und unmögliche hatte erreichen müssen, wie die weltberühmte Anstalt zu Iferten, bezweckte sie von 1857 an in vierjährigem Lehrkurs nach geordnetem Plan die Vorbereitung zum Eintritt in ein oberes Gymnasium und eine obere Industrieschule. 1867 trat sie in eine neue Phase, indem der Staat sich verpflichtete, für das alljährliche Defizit ihrer Kasse aufzukommen und die Anstalt dadurch zur eigentlichen Kantonsschule stempelte. Nun konnte sie sich nach allen Seiten entwickeln und zählt gegenwärtig 6 Klassen an der Gymnasial- und Realabteilung, doch hat der Kantonsrat bereits beschlossen, um die Schule auf die Höhe aller übrigen Kantonsschulen zu bringen, noch eine siebente Klasse hinzuzufügen.

Auf demselben Standpunkt, auf den die Schule zu Trogen im Jahre 1857 gestellt worden war, steht noch heute die höhere Stadtschule von Glarus, die zum Eintritt in die drittoberste Klasse eines ostschweizerischen Gymnasiums und einer ostschweizerischen Industrieschule vorbereitet. Glarus ist somit der einzige Kanton, der noch keine vollständige höhere Lehranstalt innerhalb seiner Landesgrenzen besitzt.

Neue Gymnasien sind erst in den letzten Dezennien noch im Kanton Bern eröffnet worden. Zuerst in Burgdorf, dem einstigen Sitz Pestalozzis, wo schon seit dem 14. Jahrhundert eine Lateinschule bestand, die vom Ende des 18. Jahrhunderts ab drei Klassen zählte. 1855 in ein Progymnasium verwandelt, wurde die Schule im Jahre 1873 zu einem vollständigen Gymnasium ausgebaut mit acht Klassen, wovon fünf auf das Progymnasium, drei auf das Obergymnasium entfallen; auf die Realabteilung des Progymnasiums wurden zwei höhere Realklassen aufgesetzt, die bald noch um einen Halbjahrkurs erweitert wurden. Das Burgdorfer Gymnasium hatte dieselbe Einrichtung, wie die Schwesteranstalt in der Stadt Bern, wo im Jahr 1856 das Progymnasium und das Höhere Gymnasium in eine Schule, die Kantonsschule des deutschen Kantonsteils, verschmolzen worden waren mit 9, später 8 Klassen in die Literar- und Realabteilung gegliedert. Nachdem im Jahr 1877 die Kantonsschule in Bern aufgehoben und zum städtischen Gymnasium umgewandelt worden war, standen nun die beiden Anstalten in Bern und Burgdorf auch dem Staat gegenüber auf demselben Fufs; der Staat bezahlt für beide die Hälfte der Lehrerbesoldungen, alle übrigen Unkosten bestreiten die zwei Gemeinden. Unter denselben Bedingungen ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts die jüngste höhere Lehranstalt im Kanton Bern, das Gymnasium der aufstrebenden Stadt Biel errichtet worden. Die Einrichtung befolgt den kantonalen Lehrplan mit der Eigentümlichkeit, welche die Zweisprachigkeit der Stadt verlangt, dafs das Progymnasium (von 5 Klassen) in eine deutsche und eine französische Parallelsektion zerfällt, während am Obergymnasium die Unterrichtssprache nur die deutsche ist.

Auch in Biel hatte eine alte Lateinschule bestanden, an der von 1625 an in drei Klassen unterrichtet worden war. Als Biel dem Kanton Bern zufiel, setzten die Berner dieselbe als Kollegium, resp. Progymnasium das ganze Jahrhundert über fort.

In derselben Zeit, da das Bieler Gymnasium entstand, wurde auch in Chaux de Fonds ein vollständiges Gymnasium errichtet, welches in Abweichnng von der Tradition der welschen Kollegien die Institutionen der ostschweizerischen Gymnasien nachahmt und als einheitliche Anstalt in das Gymnase inférieur mit 4, und das Gymnase supérieur mit 3 Klassen zerfällt, je mit einer Sektion littéraire und einer

Sektion réale. Die Philosophie wird an diesem Gymnasium nicht mehr gelehrt.

Neue Gründungen sind auch die zwei freien Gymnasien in Bern und Zürich, neben der evangelischen Lehranstalt in Schiers (Kl. Graubünden), Privatgymnasien mit denselben Lehrzielen, wie die staatlichen Schulen, aber konfessionellen Charakters, indem sie ihren ganzen Unterricht auf die Bibel gründen, zur Lehre der Reformatoren sich bekennend. Das älteste derselben ist die Bernische, früher Lerberschule genannte Anstalt, die im Jahr 1856 als Privatelementarschule eröffnet, 1866 ein Progymnasium von 6 Klassen darstellte, dem schon drei Jahre nachher ein Obergymnasium von 3 Klassen hinzugefügt wurde. 1874 wurde mit dem Progymnasium eine Realabteilung verbunden und dieselbe bald auf 6 Klassen erweitert. Die Schule hat gegenwärtig dieselbe Einrichtung, wie das städtische Gymnasium, dem sie in jeder Beziehung ebenbürtig geworden ist; ihre Schüler legen die Maturitätsprüfung mit den Abiturienten des städtischen Gymnasiums vor der kantonalen Prüfungskommission ab.

In Schiers hatte Pfarrer Flury im Jahr 1837 ein Lehrerseminar mit dreiklassiger Realschule gegründet; als zu Anfang der achtziger Jahre Pfarrer Baumgartner die Leitung der Anstalt übernahm, gliederte er denselben regelrechten Unterricht in den alten Sprachen an und aus diesen Kursen kristallisierte sich in kurzer Zeit ein vollständiges Gymnasium mit 7 Klassen heraus. Die Realschule wurde zu einer Industrieschule, die direkt auf das Polytechnikum vorbereitet. Die Anstalt hat bereits eigne Maturitätsprüfung.

Auch das freie Gymnasium in Zürich entwickelte sich vom Jahre 1888 an aus einem Progymnasium und einer Realabteilung von 5 Jahreskursen zu einem vollständigen Gymnasium, dessen Schüler zum erstenmal im Herbst 1906 die Maturitätsprüfung vor der kantonalen Prüfungsbehörde ablegten.

Die moderne Zeit

a) Die Gymnasien. Die moderne Zeit, die in der Mitte des 19. Jahrh. mit dem Bau der Eisenbahnen und dem gewaltigen Aufschwung der technischen Wissenschaften, der Industrie und des Handels ihren Anfang nahm, verhalf an allen schweizerischen Schulen dem Realismus zu raschem Sieg. Die Errichtung des eidgenössischen Polytechnikums in Zürich führte überall zur Vervollkommnung und zur Neueinrichtung der Industrieschulen und zum engen Anschlufs derselben an das Polytechnikum; ihre Ausdehnung bedingte das zum Eintritt in die eidgenössische Anstalt festgesetzte vollendete 18. Altersjahr und der Beginn der Kurse im Herbst. Beim Abschlufs der Verträge mit diesen Schulen, nach welchen ihre Abiturienten ohne Examen ins Polytechnikum eintreten können, machte der Schweizerische Schulrat auch auf ihre innere Einrichtung seinen Einflufs geltend, indem er allzugrofser Betonung des Utilitätsprinzips entgegentrat und eine tüchtige allgemeine Bildung in erster Linie verlangte, wie er denn auch den Abiturienten der humanistischen Gymnasien das Recht des Eintrittes ins Polytechnikum erteilt hat mit der einzigen Forderung, in der darstellenden Geometrie das Schulpensum nachzuholen. So kam es denn, dafs an den technischen Abteilungen der Kantonsschulen der Unterrichtsplan überall im ganzen und grofsen derselbe geworden ist, und ähnliches ist nun auch an den humanistischen Abteilungen derselben im Gange infolge der Vereinheitlichung des Medizinalwesens durch den Bund. Das Jahr 1877, in welchem der Bund dieselbe an die Hand nahm und für die Kandidaten der medizinischen Berufsarten einheitliche Prüfungen einzurichten begann, ist für die Entwicklung der schweizerischen Gymnasien von einschneidender Bedeutung, indem für jene Prüfungen die Vorlegung eines Maturitätszeugnisses auf Grundlage des eidgenössischen Maturitätsprogrammes erforderlich ist. Ein solches Programm stellte bald nach dem genannten Jahr der Bund auf und richtete auch für Kandidaten, welche ihre Gymnasialstudien an kantonalen Anstalten nicht absolviert haben, eine eidgenössische Maturitätsprüfung ein. Dieses Programm bildete das Minimum der Kenntnisse, das nun an den kantonalen Maturitätsprüfungen verlangt wurde, und so wurden denn in den letzten Dezennien die Lehrpläne überall so eingerichtet, dafs sie demselben entsprachen. Die Prüfungsfächer sind die Muttersprache, eine zweite Landessprache, Latein, Griechisch (oder statt dessen die dritte Landessprache oder Englisch),

Geschichte und Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte und Zeichnen. Manche Gymnasien gehen freilich über diese Forderungen hinaus, wie die durch die Gegenreformation hervorgerufenen Anstalten, und die Klosterschulen, welche ihrer Tradition getreu an dem Lyceum, d. h. der untern Abteilung der einstigen Studia superiora, die philosophischen Disziplinen noch nicht verbannt haben und nicht bloſs die Literaturgeschichte der Modernen, sondern auch der Alten pflegen. Dies tun auch die welschen Gymnasien, die ebenfalls in die Philosophie wenigstens einführen. Von den deutschen Gymnasien, die den konfessionellen Charakter abgestreift haben, betonen die einen die alten Sprachen, die andern die modernen, und wieder andere die Naturwissenschaften mehr als die Eidgenossenschaft verlangt, aber alle diese Verschiedenheiten schwinden zusehends immer mehr. Die Unterrichtsziele sind gegenwärtig im ganzen und groſsen dieselben, die äuſsere Form hingegen, innerhalb welcher dieselben zu erreichen gesucht werden, ist gemäſs der Entwicklung, welche die einzelnen Schulen genommen haben, grundverschieden und ungleichmäſsig. Die Schulverfassung ist fast von Ort zu Ort wieder eine andere. Von dem Zustand, in dem wir die Gymnasien gegen das Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gesehen haben, sind weitaus die meisten in vollständig ruhiger Entwicklung zu ihrer jetzigen äuſsern Einrichtung gelangt, nur wenige haben noch bedeutendere Reformen und Umwälzungen erlebt, die wir hier kurz zu besprechen haben, bevor wir dem Leser alle höhern Lehranstalten in ihrer gegenwärtigen Verfassung noch einmal vor Augen führen.

In Freiburg trat nach dem Sonderbundskrieg an die Stelle des alten Jesuitenkollegiums die Kantonsschule mit einem Progymnasium von zwei, einem Gymnasium von drei Klassen und einem Lyceum mit einem Jahres-Kurs; das Gymnasium zerfiel in eine literarische und eine industrielle Sektion, und mit dem Lyceum war eine Rechtsschule von zwei Jahreskursen verbunden. Schon nach neun Jahren wurde die neue Ordnung über den Haufen geworfen und das Collège St. Michel wieder eröffnet, das nun nach wie vor sechs Klassen zählte und in einem Lyceum mit zwei Jahreskursen gipfelte; dem Collège parallel lief eine Industrieabteilung von anfänglich vier, dann fünf Klassen, die auf das eidgenössische Polytechnikum vorbereiteten.

Das von den Jesuiten verlassene Kollegium in Schwyz übernahm durch Vertrag mit der Aktiengesellschaft der P. Theodosius Florentini mit der Verpflichtung ein Gymnasium mit Realschule und Pensionat darin zu errichten. Das Kollegium erhielt den Namen Maria Hilf und zählte bald 6 Gymnasial- und 3 Realklassen; 1860 wurde dem Gymnasium noch ein philosophischer Kurs hinzugefügt. Einige Jahre nachher konstituierte sich auf den Wunsch der schweizerischen Bischöfe eine neue Aktiengesellschaft zu dem Zweck, den Bestand des Kollegiums für die katholische Schweiz zu sichern; nach Tilgung der Passiven durch die Gesellschaft sollte das Kollegium eigentümlich auf die Bischöfe von Chur, St. Gallen und Basel übergehen. Das geschah noch vor Ablauf des Jahrhunderts. Der Bischof von Chur führt als Diözesanbischof die Oberleitung und Überwachung der Anstalt im Einvernehmen mit den Bischöfen von St. Gallen und Basel. Seit der Übernahme der Schule durch die Bischöfe ist die dreiklassige Realschule zu einer vollständigen, auf das Polytechnikum vorbereitenden Industrieschule geworden.

In Zug schuf die Reform zu Beginn der Regenerationszeit unter der Ägide des Landammans Sidler eine höhere Bürgerschule und ein Gymnasium mit drei Klassen von je zwei Jahreskursen. Im Jahr 1860 errichtete die Stadt eine zweiklassige Sekundarschule, die zugleich die erste und zweite Grammatik mit sich vereinigte, und der Kanton eine Industrieschule von erst drei, dann vier Klassen, die mit den beiden Syntax- und Rhetorikklassen des städtischen Gymnasiums korrespondierten mit möglichst vielem gemeinsamem Unterricht an beiden Abteilungen.

In Genf führte die Revolution des Jahres 1846 zum Unterrichtsgesetz von 1848, welches zunächst den zweijährigen Kurs an der Akademie, welchen die aus dem Collège austretenden Schüler zuerst hatten absolvieren müssen, in das Gymnase mit einer Volée inférieure und supérieure umwandelte mit demselben Unterricht, wie ihn

die heutigen Lyceen geben; diese Anstalt fufste auf dem Collège classique mit 7 Klassen und ebenso vielen Klassenlehrern und obligatorischem Deutsch-Unterricht durch die ganze Anstalt hindurch, und dem Collège industriel et commercial von 6 Klassen, das zwei Dezennien später auch auf 7 Klassen erweitert wurde; in derselben Zeit erhielt auch das Gymnasium eine Section industrielle mit besonderm Unterricht in Mathematik und Zeichnen, so dafs also jetzt die auf die Akademie führende Schule durch alle Klassen hindurch in eine humanistische und eine realistische Abteilung getrennt war. Die Reform des Jahres 1886 schuf dann die Einrichtung, die heute noch besteht.

Die jetzige Einrichtung der Lausanner Schule wird aus der Reform des Jahres 1869 verständlich, da an die Stelle des alten Collège drei Anstalten traten, 1. le Collège cantonal mit 7 Klassen, 2. l'Ecole industrielle mit einer Division inférieure von 6 und der Division supérieure von zwei Klassen, 3. le Gymnase mit der Section littéraire und der Section scientifique und zwei Jahreskursen. An der Ecole industrielle wurden später die untern Klassen aufgehoben und für den Eintritt das 12. Altersjahr festgesetzt, während der Eintritt in das Collège, wie in Basel und Bern, mit dem 10. Altersjahr sich vollzieht.

Die Entwicklung der höheren Schule in Neuchâtel endlich ist mit dem Geschick der Akademie in dorten eng verknüpft. Im Jahre 1841 nämlich übernahm der Staat einen Teil der Auditorien, von denen wir bereits gesprochen und fügte an die schon bestehenden Lehrkurse einige neue Professuren. Es war der König Friedrich Wilhelm, der auf diese Weise im Einklang mit den Wünschen der Bürgerschaft den Grundstein zur hohen Schule Neuenburgs legte. An der neuen Anstalt, der sog. ersten Akademie, wirkten neun Professoren, zum gröfsten Teil bereits am Collège angestellt und dessen Unterricht ergänzend. Sie profitierten Philosophie, altklassische Literatur, deutsche Literatur, Bibelgeschichte, profane Geschichte und Geographie; Mathematik, Physik, Naturgeschichte; der neunte war für die Rechtswissenschaft, speziell das neuenburgische Recht bestimmt. Bald kamen noch Stühle für französische Literatur, für Archäologie und Chemie hinzu. Die Akademie fristete aber ein kurzes Leben; als im Jahre 1848 die Republik proklamiert wurde, beschlofs der Grofse Rat die Auflösung derselben als eines monarchischen Instituts. Erst im Jahre 1866 wurde sie wieder hergestellt und mit drei Fakultäten ausgestattet, die nun 17 Stühle zählten. Die Faculté des lettres hatte deren acht (zu den Disziplinen der ersten Akademie kamen vergleichende Literatur, Nationalökonomie und englische Literatur hinzu), desgleichen die Faculté des sciences (die Naturgeschichte wurde in ihre einzelnen Disziplinen geteilt und hinzu kamen Astronomie, Anatomie, Physiologie); beide Fakultäten waren erst nur auf ein Jahr berechnet, später wurde diese Zeit für bestimmte Zwecke ausgedehnt. Die juristische Fakultät bewegte sich noch eine Zeitlang im Geleise der ersten Akademie, erst im Jahr 1872 wurde sie erweitert durch Hinzufügung von Stühlen für das römische Recht und die Nationalökonomie, die in der Faculté des lettres jetzt in Wegfall kam.

Zu ihrem Schaden begriff die wieder erstandene Akademie aufser diesen drei Fakultäten auch noch das höhere Gymnasium von zwei Jahreskursen, welches im Jahre 1866 vom alten Collège abgetrennt worden war. Eine vierte Fakultät, die theologische, brachte der Akademie das Jahr 1873. Bis zum Jahre 1834 hatten einige Mitglieder der Vénérable Classe die künftigen Pfarrherren in die Theologie eingeführt und zum Universitätsstudium privatim vorbereitet; da errichtete der Convent aus seinen Mitteln zwei Lehrstühle für Dogmatik und Exegese, 1841 einen dritten für Homiletik und Kirchengeschichte und setzte das theologische Studium in seiner Stadt auf zwei Jahre fest. Diese Stühle übernahm die anno 1848 an die Stelle der Vénérable Classe tretende Synode; wie jedoch die Annahme des Kirchengesetzes vom Jahre 1873 zur Gründung der Eglise indépendante de l'état führte und diese eine eigene theologische Fakultät gründete, sah sich der Staat gezwungen für die Landeskirche der Akademie eine theologische Fakultät hinzuzufügen mit vier Lehrstühlen für Exegese des Alten und Neuen Testaments, Dogmatik und Moral und Pastoraltheologie mit Kirchen-

geschichte, wozu dann noch Kurse für Encyklopädie der theologischen Wissenschaften und Hebräisch kamen. 1886 fand die Einweihung des neuen Akademiegebäudes statt, in welchem auch die nötigen Laboratorien für Chemie, Physik und Zoologie eingerichtet wurden. In dieselbe Zeit fällt die Reorganisation der juridischen Fakultät, die nun annähernd auf das Niveau ihrer Universitäts-Schwesteranstalten gebracht wurde.

Immer noch war die Akademie mit dem Gymnasium verbunden. Die auf dieselbe vorbereitenden Schulen waren das Collège latin de Neuchâtel mit fünf Klassen, das bereits einen Lateinkurs voraussetzte und mit dem Griechischen schon in der untersten Klasse begann; es gipfelte in dem kantonalen Gymnase littéraire von zwei Jahreskursen, dem das Gymnase scientifique parallel ging. Nach Absolvierung des Gymnase littéraire hatten die Abiturienten vor Beginn der Fachstudien noch ein Jahr in der Faculté des lettres ihre Gymnasialstudien fortzusetzen und erhielten erst dann das Diplom de bachelier ès lettres. Erst im jahre 1894 wurde die Akademie von ihrem gymnasialen Anhängsel vollständig befreit, wodurch die Erweiterung der Faculté des sciences zur Vorbereitung für das Eidg. Physicum und zur Heranbildung tüchtiger Mittelschullehrer ermöglicht wurde.

In St. Gallen war an die Stelle des paritätischen Erziehungsrats ein evangelischer Erziehungsrat und der katholische Administrationsrat getreten. Erst im Jahre 1856, als die liberale Partei die Oberhand bekam, einigten sich die beiden Behörden mit dem städtischen Schulrat zur Aufstellung eines Planes für eine gemeinsame Kantonsschule mit Gymnasium und Industrieschule unter einem den verschiedenen Behörden entnommenen Kantonsschulrat. Dem Vertrag, auf 10 Jahre gültig, erteilte der Grofse Rat die Sanktion, und so trat die sog. Vertrags-Kantonsschule ins Leben, womit die städtischen höheren Lehranstalten, sowie die katholische Kantonsschule aufgehoben wurden. Und trotz aller Opposition der konservativen Partei übernahm dann nach Ablauf der Vertragsfrist der Kanton die neue Anstalt, nachdem schon vorher das Erziehungsdepartement geschaffen worden war, zu dessen Organen ein gemeinsamer Erziehungsrat gehört. Der Kantonsschulrat löste sich auf und übergab seine Kompetenzen der kantonalen Erziehungsbehörde.

So hatte St. Gallen endlich im Jahre 1865 eine den höhern Schulen der übrigen Kantone ebenbürtige Lehranstalt erhalten mit Gymnasium und Industrieschule, welch letztere nach den Forderungen des Eidg. Polytechnikums eingerichtet im Jahre 1893 die erste zum unmittelbaren Eintritt in dasselbe berechtigende Maturitätsprüfung abhielt. Mit ihr steht eine 3klassige merkantile Abteilung, 1896 reorganisiert, in engerer Verbindung.

Ein buntes Bild, das den Fremden leicht verwirren kann, bieten bereits die offiziellen Bezeichnungen der auf die Hochschulen vorbereitenden schweizerischen Mittelschulen und ihrer einzelnen Abteilungen.

Gymnasium heifsen die ganzen Schulanstalten nur in Bern, Burgdorf, Biel, Engelberg und Chaux-de-Fonds. Im engern Sinn bedeutet diese Bezeichnung (Gymnasium)

1. die humanistische Abteilung der ganzen Anstalt in Zürich und Winterthur, Aarau, Frauenfeld, St. Gallen, Chur, Trogen, Solothurn, Zug und Altdorf, sowie in Basel (wo aber das Gymnasium eine Anstalt für sich bildet), also in 10 Kantonen.

2. Die 6, bezw. 5 untern Klassen der ganzen Anstalt in Einsiedeln, Engelberg, Sarnen, Freiburg, St. Maurice, Sion, Brig und Lugano, sowie der humanistischen Abteilung der Schule in Luzern und Schwyz. An allen diesen 10 Schulen, die 6 Kantonen angehören, ist also die Bezeichnung Gymnasium an die Stelle der alten studia inferiora getreten, und an ebendenselben Schulen heifsen jetzt die auf das Gymnasium aufgebauten obern Klassen (zwei, bezw. eine), die der alten »Philosophie« entsprechen, das Lyceum.

3. Die obern 2, bezw. 3 Klassen der ganzen Anstalt in Lausanne und Neuchâtel. In Genf ist die Bezeichnung Gymnase nicht mehr gebräuchlich und in Schaffhausen kam diese Bezeichnung bis vor kurzem, wie in Bern, der ganzen Schule zu, jetzt aber heifst deren Teil, der an den Schulen mit derselben historischen Entwicklung den Namen Gymnasium hat, die

humanistische Abteilung im Gegensatz zur realistischen Abteilung.

Die realistische Abteilung heifst die Industrieschule in Zürich und Winterthur, Frauenfeld, St. Gallen, also in den ostschweizerischen Kantonen (Bündten ausgenommen), ebenso in Schwyz und Zug und der Waadt; die Gewerbeschule in den beiden westschweizerischen Kantonen Aargau und Solothurn; die Realschule in den übrigen deutschen Kantonen Basel (als gesonderte Anstalt), Bern, Bündten, Appenzell A. R., Luzern und Uri; die Section technique in Genf und Freiburg, die Section scientifique im Kanton Neuenburg; im Wallis sind es die Cours techniques, und ebenso im Tessin die Corsi tecnici. Mit den meisten dieser Abteilungen sind in zwei oder drei Klassen merkantile Sektionen verbunden, die an einer Reihe von Orten den Namen Handelsschule tragen. Seitdem der Bund dieselben unterstützt, schiefsen sie wie Pilze aus dem Boden und nicht überall einem wirklichen Bedürfnis entspringend.

Den Namen Kantonsschule hat die ganze Anstalt erhalten in Zürich, Aarau, Schaffhausen, Frauenfeld, St. Gallen, Chur, Solothurn, Pruntrut und Lugano (scuole cantonali). In Sarnen heifst sie kantonale Anstalt, in Luzern die höhere Lehranstalt; Collège in Genf, Freiburg, St. Maurice, Brig und Sitten, Kollegium in Schwyz (Maria Hilf) und Altdorf (Karl Borromaeus), Lehr- und Erziehungsanstalt in Einsiedeln. Keine gemeinsamen Namen mehr haben die Schulen in Basel, wo Gymnasium und Realschule getrennte Anstalten sind, ebenso in Winterthur und Zug, ferner in Neuchâtel, wo über dem städtischen Collège classique das Gymnase cantonal steht und in Lausanne, wo auf der einen Seite an das Collège cantonal das Gymnase classique, auf der andern an die Ecole industrielle das Gymnase scientifique sich anschliefst.

Die Schulen und Schulabteilungen realistischer Richtung pflegen nur die modernen Sprachen, einzig in Genf, Freiburg und Sitten haben die Realisten eine Zeitlang gemeinsamen Unterricht im Lateinischen mit den Humanisten. Das Collège in Genf zerfällt in die Division inférieure mit 3 Klassen, in der alle Schüler vereinigt sind und Unterricht im Lateinischen haben und die Division supérieure von 4 Klassen, die selber wieder in drei Abteilungen zerfällt, nämlich die Section classique mit Latein und Griechisch, die Section réale mit Latein, Italienisch, Englisch und die Section technique mit Englisch. Wie in Genf, so sind in Freiburg die 3 untern Klassen des Gymnasiums für alle Schüler obligatorisch und erst von der dritten Klasse an bestehen für die Nicht-Griechen die Sections techniques mit Spezialkursen für die technische Richtung, Englisch und Italienisch. Eine Section technique hat auch noch die untere Klasse des Lyceums. In Sitten endlich treten erst im Lyceum die Cours techniques zum humanistischen Unterricht hinzu.

Der Section classique und réale an der Division supérieure in Genf entsprechen jetzt an der Kantonsschule in Zürich das Literar- und das Realgymnasium, doch so, dafs daselbst die Teilung durch das ganze siebenklassige Gymnasium durchgeführt ist.

Der Unterricht im Lateinischen beginnt an allen Gymnasien und Collèges in der untersten Klasse mit Ausnahme der bernischen Schulen, in denen sein Beginn auf die Sexta (d. i. die drittunterste Klasse) hinaufgerückt worden ist infolge der Reform vom Jahre 1890, die auf Kosten des altsprachlichen Unterrichts ein intensiveres Studium des Deutschen und Französischen bezweckte. Die Gabelung nach der humanistischen und realistischen Richtung tritt infolgedessen an diesen Anstalten erst mit der genannten Klasse ein und setzt sich durch die Klassen des Progymnasiums und des Obergymnasiums fort. Dieses zählt nach dem Lehrplan für den ganzen Kanton $3\frac{1}{2}$, jenes fünf Klassen; im städtischen Gymnasium in Bern ist diese Einteilung etwas verschoben, indem das Progymnasium 4 und das Obergymnasium $4\frac{1}{2}$ Klassen zählt; dieses zerfällt in die Literarschule einerseits und die Real- und Handelsschule anderseits.

Wir durchgehen schliefslich unsere Schulen noch einmal nach der Zahl ihrer Klassen, die mehr oder weniger vom Eintrittsalter abhängig ist, wobei wir die Klassenzahl der realistischen Abteilung, wenn sie mit derjenigen der humanistischen nicht übereinstimmt, in Klammer besonders angeben.

Acht Klassen haben die Anstalten in Sitten, St. Maurice, Einsiedeln, Engelberg, Sarnen, Freiburg, Luzern (7), Lugano, Basel ($8\frac{1}{2}$), Bern mit einer Oberprima, Lausanne ($6\frac{1}{2}$), Chaux-de-Fonds. Wo der Eintritt gesetzlich geregelt ist, findet er mit dem 10. Altersjahr, wie in Basel, Bern, Lausanne, Neuchâtel, statt, oder mit dem 11., wie in Luzern und Chaux-de-Fonds.

Sieben Klassen zählen die Schulen in Brig, Schwyz (6), Zug, Solothurn, Zürich (5), Winterthur (4), Frauenfeld, Chur (6), St. Gallen (5), Genf.

Eintritt fast überall mit dem 12. Altersjahre, in Genf mit dem 11., in Bünden mit dem 13. In Zürich und St. Gallen und Winterthur geschieht der Eintritt in die Industrieschule 2, bezw. 3 Jahre später, als in das Gymnasium.

Sechs Klassen nur haben die Schulen von Trogen, Altdorf (3) und Schaffhausen. Trogen wird aber in Bälde die siebente Klasse einrichten und Altdorf strebt danach zum Gymnasium noch das Lyzeum zu erhalten und seine Realschule auf 6 Klassen auszudehnen. In Schaffhausen ist die Schule auf zwei Realschulklassen mit Latein aufgebaut.

Mit vier Klassen begnügt sich Aarau; den historischen Grund haben wir oben mitgeteilt.

Von den alten Jesuitenkollegien, welche die Studia superiora in ihrem ganzen Umfang pflegten, hat heute einzig die höhere Lehranstalt in Luzern die Theologie noch in ihrem Programm für die Heranbildung des katholischen Priesterstandes. Katholische Priesterseminare mit ungefähr denselben Vorlesungen, wie an der theologischen Fakultät in Luzern, sind gegenwärtig noch in Chur, Freiburg, Sitten und Lugano. Es seien hier nur die Vorlesungen aufgeführt, die auf St. Luci in Chur in vier Jahreskursen gehalten werden: Dogmatik in allen Kursen — Moraltheologie, Kurs 1 und 2 — Einleitung in die heilige Schrift, Kurs 1 und 2 — Exegese in allen Kursen — Kirchenrecht, Kurs 3 und 4 — Kirchengeschichte, Kurs 1 und 2 — Christliche Archäologie, Kurs 1 und 2 — Patristik, Kurs 1 und 2 — Pastoraltheologie, Kurs 4 — Homiletik, Kurs 2, 3 — Liturgik, Kurs 3 — Katechetik, Kurs 2, 3 — Pädagogik, Kurs 2, 3 — Hebräisch, Kurs 1 — Soziologie, Kurs 4.

Von den alten Rechtsschulen hat sich einzig die in Sitten erhalten, welche von 1824 an ihre Schüler, die die Rhetorik absolviert hatten, in zweijährigem Kurs unter der Leitung des Dr. juris Stephan Cropt in das römische Recht und die wallisischen Landesstatuten einführte. Von 1881 an mufsten diejenigen, die in die Schule eintreten wollten, das Gymnasium und das Lyzeum durchlaufen haben oder noch eine besondere Maturitätsprüfung bestehen. 1884 wurde die Rechtsschule reorganisiert und in zweijährigem Kurs als obligatorische Fächer vorgeschrieben: die allgemeinen Rechtsgrundsätze — das römische Recht — das Zivilgesetzbuch von Wallis — Eidgenössisches Obligationenrecht — Strafgesetzbuch und Strafprozefsordnung, Bürgerliche Prozefsordnung — öffentliches, eidgenössisches und kantonales Recht — die hauptsächlichsten Verwaltungsgesetze des Landes. — Diese Vorlesungen werden von drei, eventuell vier Professoren gehalten.

b) Die Hochschulen. Zum Schlufs erübrigt uns auf die Entwicklung der hohen Schulen in der neuesten Zeit noch einen flüchtigen Blick zu werfen.

In **Basel** nahm nach der Trennung von Stadt und Land die Universität erst von der Mitte des Jahrhunderts an einen neuen Aufschwung, Dank der tatkräftigen Mithilfe der freiwilligen akademischen Gesellschaft. In diese Zeit fällt die Errichtung eines besonderen Lehrstuhls für Physik, für medizinische Klinik und für vergleichende Anatomie, für deutsches Privatrecht und Zivilprozefs und für Nationalökonomie und Statistik.

Die letzte Periode, welche der Universität die von der Gegenwart geforderten Seminarien und die grofsen Institute für die medizinische Fakultät und die Naturwissenschaften brachte, worunter wir das Bernoullianum (1874) für Physik, Chemie und Astronomie, das Vesalianum (1885) für Anatomie und Physiologie, das anatomisch-pathologische Institut (1880), die neue Irrenanstalt mit der psychiatrischen Klinik (1886), den neuen Frauenspital mit der geburtshilflichen Klinik (1887) und die staatliche Poliklinik (1892) besonders erwähnen wollen, inaugurierte das Universitätsgesetz des Jahres 1866, welches die philosophische Fakultät in die zwei noch be-

stehenden Abteilungen trennte und ihr auch die Botanik und Zoologie zuwies, die früher der medizinischen Fakultät angehört hatten.

Die Gründung des Eidg. Polytechnikums, die auf die Einrichtung der Mittelschulen, wie wir gesehen, vom gröfsten Einflufs war, bedeutete auch für die Züricher Hochschule und ihre Entwicklung einen neuen Abschnitt, nachdem sie die durch die Berufung von David Straufs im Jahre 1839 hervorgerufene Krisis, die ihr fast das Leben gekostet hätte, glücklich überstanden, und nachdem mit dem Jahre 1850 Ruhe und allseitiges Vertrauen wieder zurückgekehrt war, jenem Jahr, da in der Regierung das Direktorialsystem eingeführt wurde und der Erziehungsrat unter dem Vorstand des Erziehungsdirektors in entschiedene Abhängigkeit vom Regierungsrat kam. Die Errichtung des Polytechnikums war zunächst für die innere Entwicklung der Universität von eminenter Bedeutung, indem einerseits ihren Studierenden unter den günstigsten Bedingungen gestattet wurde, an den am Polytechnikum gehaltenen Vorlesungen teilzunehmen, anderseits Lehrer des Polytechnikums in den Lehrkörper der Hochschule aufgenommen und so empfindliche Lücken innerhalb desselben ausgefüllt werden konnten. Namentlich war es die Freifächerabteilung des Polytechnikums und die zweite Sektion der philosophischen Fakultät der Hochschule, die nun in den innigsten Zusammenhang miteinander traten; das Übergewicht, das infolgedessen die Disziplinen der genannten Sektion erhielten, führte dann wiederum zur Vermehrung der Stühle der ersten Sektion. Des weitern erhielt auch die Hochschule durch den Bau des Polytechnikums ein würdiges Heim; durch Vertrag mit dem Bundesrat wurde ihr der südliche Flügel des Polytechnikums eingeräumt und zu gemeinsamer Benutzung beider Anstalten diente die grofse Aula und der geräumige Saal für die archäologische Sammlung; beiden Anstalten diente auch die im Jahre 1864 bezogene Sternwarte.

Mit der Entwicklung des Polytechnikums suchte die Hochschule Schritt zu halten und ging nun vor allem darauf aus, die Hilfsmittel zum Unterricht, besonders in der medizinischen Fakultät, zu vervollständigen. Schon anno 1862 waren eine besondere ophthalmologische Abteilung und Klinik und eine psychiatrische Klinik am Kantonsspital errichtet worden. Im Juni 1870 wurde die grofse Irrenanstalt im Burghölzli bezogen und die psychiatrische Klinik dorthin verlegt; dann wurde für die gynaekologische Klinik eine neue Gebäranstalt errichtet (1875), und einige Jahre nachher entstand eine zweite medizinische Klinik, und zu Anfang der achtziger Jahre wurde für die pathologische Anatomie ein besonderes Gebäude aufgeführt. Das chemische Laboratorium wurde im Erdgeschofs des Kantonsschulgebäudes eingerichtet. Hand in Hand mit diesen Einrichtungen und Bauten ging die stetige Vermehrung der Lehrkräfte, welche die zunehmende Spezialisierung der Wissenschaften verlangte. Bis zum Jahr 1883, da das fünfzigjährige Bestehen der Universität gefeiert wurde, sind an der theologischen Fakultät 6, an der juridischen 7, an der medizinischen 10, an der philosophischen Fakultät 1. Sektion 14 und 2. Sektion 8 Katheder eingerichtet gewesen und auch seither war der Kanton Zürich bestrebt, seine höchste Unterrichtsanstalt in jeder Beziehung auf der Höhe zu erhalten. Gegenwärtig handelt es sich darum für dieselbe mit gewaltigen Kosten ein neues grofses Gebäude herzustellen, da die Eidgenossenschaft das ganze Polytechnikum für sich in Anspruch nehmen mufs.

Auch in Bern kam über die Universität nach 12 Jahren ruhiger Entwicklung die Zeit der Krisis. Die Staatsverfassung von 1846 setzte an die Stelle des Erziehungsdepartements den Erziehungsdirektor und bestimmte die Wiederbesetzung aller öffentlichen Stellen. Dadurch begann für die Hochschule ein verhängnisvolles Provisorium, welches in Verbindung mit dem freilich notwendig gewordenen Sparsystem das freudige Wirken der Dozenten zu lähmen begann. Durch Reorganisation wollte man jetzt die Anstalt heben, allein die Projekte kamen nicht zur Ausführung, das Provisorium blieb.

Glücklich überstand die Hochschule die infolge der Berufung Zellers an die theologische Fakultät über sie herein-

gebrochene Gefahr, und glücklich überstand sie schliefslich die ganze Krisis, wenn freilich mit dem Verlust einer Reihe tüchtiger Dozenten. Mit dem Jahre 1854 begann die Zeit der ruhigen Entwicklung aufs neue, ohne im Lauf der folgenden Dezennien irgend welche Störungen zu erfahren. Alle wissenschaftlichen Disziplinen haben nun ihre Vertreter und die Zahl der immatrikulierten Studierenden ist von 187 im Gründungsjahre der Hochschule auf 1661 gestiegen; zu den Fakultäten der schweizerischen Schwesteranstalten ist im Jahr 1874 noch als neue Fakultät die katholisch-theologische Lehranstalt hinzugetreten.

1903 wurden die alten Klosterräume, schon längst zu eng geworden, verlassen und die neue Hochschule bezogen in prächtiger, die ganze Stadt beherrschender Lage. Und rings um das stolze Universitätsgebäude ziehen sich in weitem Kreis die Institute für die naturwissenschaftliche Sektion der philosophischen Fakultät, sowie für die medizinische Fakultät, zumeist in jüngster Zeit aufgeführt und zum gröfsten Teil wiederum stattliche Bauten.

Die Revolution des Jahres 1846 machte in Genf der Akademie Calvins ein Ende, indem sie die Leitung des Unterrichtswesens in die Hand eines einzigen, aufserhalb der Akademie stehenden Mannes legte, des Inhabers des Erziehungsdepartements, der in seinen Entschliefsungen von der Akademie unabhängig war. Die mit der alten Ordnung verwachsenen Professoren sahen in dem neuen Gesetz mit den drei Fakultäten der Theologie, der Jurisprudenz und der Philosophie eine ernste Gefährdung des wissenschaftlichen Lebens, das sich in Genf so reich entfaltet hatte. Die folgenden Zeiten haben ihnen aber unrecht gegeben, denn Genf spielte nach der Revolution dieselbe Rolle, wie in der zweiten Hälfte des vorangehenden Jahrhunderts; an der Entwicklung der Naturwissenschaften haben die Genfer einen ganz bedeutenden Anteil.

So war es begreiflich, dafs der Gedanke Calvins, die Errichtung einer medizinischen Fakultät, wieder aufgenommen wurde. Die Initiative ergriff im Jahr 1870 Dr. G. Julliard, die Ausführung brachte der Erziehungsdirektor Carteret. Das Gesetz vom 24. September 1873 sprach die Errichtung der medizinischen Fakultät aus, und damit trat die Universität an die Stelle der Akademie. Rasch wurde der Bau der Ecole de médecine an die Hand genommen und durchgeführt und die Kliniken eingerichtet; den 23. Oktober 1876 fand die feierliche Eröffnung der neuen Fakultät statt, an der dieselben Disziplinen gelehrt werden, wie an den übrigen schweizerischen Universitäten, und wie an diesen, so vollzieht sich auch in Genf das medizinische Studium in drei Etappen, die erste innerhalb der Faculté des sciences, die andern an der Ecole de médecine. Die Umwandlung der Akademie in die Universität brachte der Faculté des sciences auch die notwendigen Laboratorien; sie wurden in den Bâtiments académiques und in der 1879 bezogenen Chemieschule eingerichtet; das physikalische Kabinett wurde in der neuen Universität installiert.

Bis zum Jahr 1886 mufsten die Studiosi iuris und theologiae in der Faculté des lettres zwei Jahre zubringen und in bestimmter Stundenzahl, aber nach freier Wahl, Vorlesungen in ihr und der Faculté des sciences belegen. Das war die erste Sektion der Faculté des lettres, die Section de philosophie; die zweite war die Section des lettres mit den Fächern, wie sie an der ersten Sektion der philosophischen Fakultät, z. B. in Bern gelehrt werden; die dritte war die Section des sciences sociales, die Abteilung für die Sozialwissenschaften, mit Archäologie, Philologie und Geschichte. Erst die Jahre 1886 und 1887 führten die Aufhebung der philosophischen Sektion herbei (indem von nun an die Abiturienten des Collège unmittelbar in eine der 5 Fakultäten eintreten konnten), sowie die Verschmelzung der beiden Sektionen in der Faculté des lettres.

Die Ordnung, die in Lausanne im Jahr 1839 geschaffen worden war, fegte die politische Bewegung des Jahres 1845 wieder weg, und das Gesetz vom 12. November 1846 stellte die alte Ordnung wieder her. Darauf radikale Erneuerung des Lehrkörpers, langandauerndes Provisorium und schliefslich allgemeine Unzufriedenheit mit der wieder zur Schule alten Stils degradierten Akademie. Das Gesetz vom 12. Mai 1869 machte derselben ein Ende; es führte unter den Auspicien des schon vorher eingeführten Erziehungsdepartements die Akademie in gewisser Hinsicht in die anno 1846 ver-

lassene Bahn zurück. Die auf die übrigen Fakultäten vorbereitende Faculté des lettres et des sciences wurde wieder zu einem Gymnasium umgestaltet, nach dessen Absolvierung man in eine der fünf koordinierten Fakultäten der Akademie eintrat, de Théologie, de Droit, des Lettres, des Sciences und die Faculté technique, d. h. die Spezialschule pour l'industrie, les travaux publics et les constructions civiles, welche nach drei Studienjahren das Ingenieurdiplom auf Grund der geforderten Examina verlieh.

Besonders glücklich entwickelte sich jetzt die Faculté des sciences. Schon im Jahre 1873 wurde eine pharmazeutische Abteilung mit ihr verbunden; wenige Jahre nachher wurden infolge des Eidgenössischen Gesetzes über die Medizinalprüfungen die Lehrstühle für Anatomie, Physiologie, Histiologie und Embryologie errichtet, und nun teilte man die Faculté des sciences in die Section scientifique (Mathematik, Physik und Naturwissenschaft), die Section pharmaceutique und die Section propédeutique médicale. In der Faculté des lettres wurde der schon längst gewünschte Stuhl für romanische Philologie errichtet, und in der juristischen Fakultät gestattete die Kreierung eines fünften Katheders eine günstige Verteilung der einzelnen Zweige der Wissenschaft.

So zählte im Jahre 1890 die Akademie bereits 20 ordentliche und 24 aufserordentliche Professuren; zum Übergang zur Universität bedurfte es nur noch der Vervollständigung der Fakultät der propädeutischen Medizin zur vollständigen medizinischen Fakultät und der unbeschränkten Lernfreiheit. Beides brachte das Gesetz vom 10. Mai 1890; die Eröffnung der Universität geschah den 22. Oktober desselben Jahres. Sie hat sich im Lauf des folgenden Dezenniums nach jeder Seite in erfreulichster Weise entwickelt und steht nun vollständig auf der Höhe ihrer schweizerischen Schwesteranstalten, die Achtung des In- und Auslandes geniefsend.

Ein Jahr vorher, den 4. Oktober 1889, beschlofs der Grofse Rat des Kantons Freiburg ebenfalls die Errichtung einer Universität und schon einen Monat nachher wurde die philosophische Fakultät als ganz neue Anstalt und in Erweiterung der bis dahin bestandenen kantonalen Rechtsschule auch die juristische Fakultät eröffnet. Bereits im Lauf des Sommers hatte Nationalrat Decurtins als Bevollmächtigter des Freiburgischen Erziehungsdirektors Georges Python, des eigentlichen Begründers und Beschützers der neuen Anstalt, eine Reihe von Professoren für dieselbe gewonnen. Schon von vorne herein zählte die philosophische Fakultät 19, die juristische 8 Professoren.

Die Universität war von Anfang an als eine katholisch-internationale gedacht; sie sollte die studierende Jugend der verschiedenen katholischen Länder durch Vorlesungen in deutscher und französischer Sprache mit der Wissenschaft vertraut machen. So spielt denn auch die im Herbst 1890 errichtete theologische Fakultät an der Freiburger Universität eine besonders wichtige Rolle, einen Staat im Staat bildend. Sie wurde durch Vertrag mit dem Dominikaner General P. Larocca dem Dominikanerorden anvertraut und diesem in der Wahl der Professoren und der theologischen Lehrprogramme volle Freiheit gelassen. Im übrigen ahmt die Freiburger Hochschule die Institutionen ihrer deutschen Schwesteranstalten im ganzen und grofsen nach; die Einrichtung der Kollegiengelder kennt sie jedoch nicht und zeigt sich in dieser Beziehung demokratischer als jene.

Im Jahr 1896 erfolgte die Eröffnung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät, der Faculté des sciences; die für dieselbe nötigen Gebäude und Institute sind mit grofsen Kosten und Opfern von seiten des Staates den Bedürfnissen und Anforderungen der Gegenwart entsprechend hergestellt worden. Die Vorlesungen sind so eingerichtet, dafs die Fakultät das Recht erhalten hat, den Medizinstudierenden das erste eidgenössische Staatsexamen abzunehmen. Ob es dem Erziehungsdirektor gelingt, eine vollständige medizinische Fakultät einzurichten und durch den Ausbau derselben den Namen, welcher der neuen Hochschule gegeben worden ist, wahr zu machen, wird erst die Zukunft lehren.

Das Wintersemester 1898 brachte der Anstalt »Sturm und Drang«. Der Streit, der zwischen einer Anzahl Professoren und

dem Erziehungsdirektor ausbrach, hatte seinen vornehmsten Grund darin, dafs die verschiedenen Dozenten bei ihrer Berufung bestimmt gegebene Zusicherung lebenslänglicher Anstellung nicht gehalten wurde und auch nicht gehalten werden konnte. Der Streit, der bald die Aufmerksamkeit des In- und Auslandes auf sich zog, endigte mit dem Austritt von acht reichsdeutschen Professoren aus dem Universitätsverband und einem literarischen Schlufsgefecht zwischen den streitenden Parteien, wobei die Gelehrten, die ihren Abschied genommen hatten, in ihrer Replik vom Jahr 1899 sämtliche Anschuldigungen, die sie in ihrer »Denkschrift« vom vorhergehenden Jahr erhoben hatten, in aller Schärfe aufrecht hielten.

Dafs sich unsere Universitäten bald wie ein Ei dem andern gleichen und nur noch in untergeordneten Punkten — Aufnahmebestimmungen, Examina, Promotionen — auseinandergehen, ergibt sich schon aus dem Umstand, dafs die Zahl der lehrenden Professoren überall ungefähr dieselbe ist; sie schwankt zwischen 70 und 80 (in Neuenburg 40). An allen Hochschulen zusammen lehren jetzt 514 Professoren und 222 Privatdozenten, in runder Zahl wirken also gegenwärtig 700 Hochschullehrer in unserer kleinen Republik. In Bern suchten im Sommersemester 1907 nicht weniger als 1661 immatrikulierte Studenten ihre höhere Ausbildung, in Zürich 1418, in Genf 1408, in Lausanne 1141, in Basel 580, in Freiburg 472 und in Neuenburg 163.

Literatur: Kurze historische Notizen über die meisten schweizerischen Gymnasien, namentlich die deutschen, geben die Jahreshefte I bis XX des Ver. schweizer. Gymnasiallehrer. Aarau 1869—1888. Die Gründung der Jesuitengymnasien bespricht J. G. Mayer, Das Konzil von Trient und die Gegenreformation in der Schweiz. Stans 1901 u. 1903. — Tuchschmid, Die Entwicklung der Aargauischen Kantonsschule von 1802—1902 (Jubiläumsprogramm der Aargauischen Kantonsschule 1902). Aarau. — G. Ab Egg, Beiträge zur Geschichte des Urnerischen Schulwesens. Pädag. Blätter 1895. Altdorf. — F. J. Schiffmann, Die Anfänge des Schulwesens im Lande Uri. Mitteilungen des Hist. Vereins der 5 Orte. XXXIII, 1878. Ebenda. — A. Fechter, Geschichte des Schulwesens in Basel bis zum Jahre 1589. Einladungsschrift zur Promotionsfeier des Gymnasiums und der Realschule. 1837. Basel. — W. Fischer, Geschichte der Universität Basel von der Gründung 1460 bis zur Reformation 1529. Ebenda 1860. — R. Thommen, Geschichte der Universität Basel 1532—1632. Ebenda 1889. — M. Lutz, Geschichte der Universität Basel. Von ihrer Gründung bis zu ihrer neuesten Umgestaltung. Aarau 1826. — Athenae rauricae sive catalogus professorum academiae Basiliensis. Basel 1778. — Th. Burckhardt-Biedermann, Geschichte des Gymnasiums zu Basel. Ebenda 1889. — R. Luginbühl, Die Basler Hochschule während der Helvetik. Basler Jahrbuch 1880. — A. Teichmann, Die Universität in den 50 Jahren seit ihrer Reorganisation im Jahre 1835. Ebenda 1885. — Ders., Die Universität Basel in ihrer Entwicklung in den Jahren 1885—1895. Ebenda 1896. — C. F. Burckhardt, Geschichte der freiwilligen akademischen Gesellschaft der Stadt Basel während der ersten 50 Jahre ihres Bestehens. Basel 1885. — K. R. Hagenbach, Die theologische Schule Basels und ihre Lehrer von Stiftung der Hochschule 1460 bis zu Dewettes Tod 1849. Basel 1860. — F. Miescher, Die medizinische Fakultät in Basel und ihr Aufschwung unter F. Plater u. C. Bauhin. Ebenda 1860. — P. Merian, Die Mathematiker Bernoulli. Ebenda 1860. — R. Wackernagel, Die 3. Saccularfeier der Universität Basel 1760. Basler Jahrbuch 1887. — R. Thommen, Basler Studentenleben im 16. Jahrhundert. Ebenda. — A. Fluri, Die bernische Stadtschule und ihre Vorsteher bis zur Reformation. Ein Beitrag zur Bernischen Schulgeschichte. Berner Taschenbuch für das Jahr 1893/94. Bern. — Fr. Schärer, Geschichte der öffentlichen Unterrichtsanstalten des ehemaligen Kantons Bern bis 1798. Ebenda 1829. — J. J. Kummer, Geschichte des Schulwesens des Kantons Bern. Bern 1874. (Separatabdruck aus der Zeitschrift für schweiz. Statistik). — F. Haag, Die hohen Schulen zu Bern in ihrer geschichtlichen Entwicklung von 1528—1834, mit einer Einleitung über das Franziskanerkloster von H. Türler. Bern 1903. — A. Fluri, Die bernische Schulordnung von 1548. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehung u. Schulgeschichte XI. 3. — Ders., Die bernische Schulordnung von 1591 und ihre Erläuterungen und Zusätze bis 1616. Beiheft zu den Mitt. der Ges. für deutsche Erziehung u. Schulgeschichte, XII. — O. Lüthy, Die bernische Kunstschule. Aarau 1907. — A. Hüppi, Die Literarschule zu Bern in der Zeit von 1805—1834. St. Gallen 1907. — O. v. Greyerz, Die Geschichte der Akademie in Bern. Bern s. a. — F. Haag, Beiträge zur Bernischen Schul- und Kulturgeschichte. Ebenda 1898 u. 1900. — E. Müller, Die Hochschule in den Jahren 1834—1884. Ebenda 1884. — B. Studer, Aus der Geschichte unserer höheren Lehranstalten. Ebenda 1843. — Th. v. Lerber, Kurzer Überblick über die Geschichte der Lerberschule während ihres 25jähr. Bestandes. Progr. der Lerberschule 1885. — K. Grüter, Zur Geschichte des Gymnasiums in Burgdorf. Beil. zum Jahresbericht des Gymnasiums 1897/98. — Ders., Das alte und das neue Gymnasiumsgebäude in Burgdorf. Beil. 1904/5. — T. Schiefs, Zur Geschichte der Nikolaischule in Chur während der Refor-

mationszeit. Mitteilg. der Ges. f. deutsche Erz.- u. Schulgeschichte, XIII, 2. — F. Jecklin, Beitrag zur ältern Schulgeschichte der Stadt Chur bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts. Jahrb. der Neuen Bündner Zeitg. 1905. — Schällibaum, Geschichte der bündnerischen evangelischen Kantonsschule. Progr. von 1830 u. 1861. — Bazzigher, Geschichte der Kantonsschule. Festschrift zur Hundertjahrfeier der Bündnerischen Kantonsschule 1904. — P. Gall Morel, Geschichtliches über die Schule von Einsiedeln. Jahresb. über die Erziehungsanstalt des Benediktinerstiftes Maria Einsiedeln im Studienjahr 1854/55. — P. B. Kühne, Ein Mönchsleben aus dem 19. Jahrhundert. Beil. zum Jahresb. 1874. — P. Fintan Kindler, Abt Kolumban Brugger. Beil. zum Jahresb. 1905/6. — P. Ignaz Hefs, O. S. B., Geschichte der Klosterschule in Engelberg. 51. Jahresb. über das Gymnasium des Benediktiner-Stiftes Engelberg im Studienjahre 1901—1902. — G. H. Sulzberger, Ein Beitrag zur Geschichte des thurgauischen Schulwesens von den ältesten Zeiten bis zur Entstehung des Kantons Thurgau 1803. Thurgauische Beiträge zur Vaterländ. Geschichte, XXII, 1882. — G. Bueler, Geschichte der Gründung der Thurgauischen Kantonsschule nebst Beiträgen zur Chronik u. Statistik der Schule von 1853—1903. Festschrift zum Jubiläum der Thurgauischen Kantonsschule 1903. — A. Daguet, Annales scolaires fribourgeoises. Educateur XIX, XX, 1883 u. 1884. — F. Heinemann, Geschichte des Schul- und Bildungslebens im alten Freiburg bis zum 17. Jahrhundert. Freiburg 1895. — Ders., Das sog. Katharinenbuch vom Jahre 1577. Ebenda 1896. — P. Gremaud, Collège Saint-Michel de Fribourg. Notices chronologiques. Nouvelles Etrennes fribourgeoises 1887. — J. Schneuwly, Projets anciens de hautes études catholiques en Suisse. Freiburg 1891. — A. Büchi, Urkunden zur Geschichte des Kollegiums in Freiburg. Freiburger Geschichtsblätter. Jahrg. 4. 1897. — K. Holder, Über das Freiburger Studentenleben im 18. u. in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Monatrosen 43, 1898/99. Album du Collège St. Michel 1896/97 u. 1900/01. Freiburg 1897 u. 1901. — A. Roget, Annales scolaires genevoises. Educateur XIX, 1883. — Fleury, L'instruction publique à Genève avant 1535. Monatrosen XIII, 1869. — Histoire du Collège de Genève. publiée sous les auspices du département de l'instruction publique à l'occasion de l'exposition nationale suisse. 1896. — L. Thévenaz, Notice historique sur l'ancien collège de Genève depuis sa fondation à la fin du XVIII siecle. Progr. d. Collège für 1900—1904. — Ch. Borgeaud, L'Académie de Calvin 1559—1798. Genf 1900. — J. E. Cellérier, Esquisse d'une histoire abrégée de l'Académie de Genève. Ebenda 1872. — Extrait de l'Université de Genève et son histoire. Ouvrage publié sous les auspices du Sénat universitaire et de la Société académique. Genève 1896 (5 Hefte). — A. Gindroz, Histoire de l'instruction publique dans le Pays de Vaud. Lausanne 1853. — M. E. Payot et M. E. Kohler, Histoire du Collège cantonal. Ebenda 1896. — H. Vuilleumier, L'Académie de Lausanne 1537 bis 1890. Esquisse historique. Ebenda 1891. — S. Grüter, Das Kollegium zu Luzern unter dem ersten Rektor P. Martin Leubenstein 1574 bis 1596. Beil. zum Progr. d. Luzerner Kantonsschule 1906. — J. L. Aebi, Kurze Geschichte der Lehranstalt Luzern. Ebenda 1855/56. — B. Fleischlin, Aus den Annalen des Gymnasiums zu Luzern. Monatrosen 25—30. — G. Borel-Favre, Le Collège de Neuchatel. Musée Neuchatelois IV, 1867. — A. Petitpierre, La première académie de Neuchatel. Neuchâtel 1889. — Quartier-La Tente, L'enseignement de la théologie à Neuchâtel. Neuchâtel 1899. — M. de Tribolet, L'Académie d'hier et l'Académie d'aujourd'hui. Ebenda 1850. — Vautrey, Histoire du Collège de Porrentruy 1590—1865. Pruntrut 1866. — Martin, O. S. B. Historische Skizze über das Kollegium in Sarnen. Jahresb. 1864/65. — R. Lang, Schulgeschichte des Kantons Schaffhausen. Schaffhausen 1901. — C. A. Bächtold, Schaffhauser Schulgeschichte bis zum Jahre 1645. Beiträge zur vaterländ. Geschichte. Herausg. vom histor. antiquarischen Verein des Kantons Schaffhausen V, 1884. — A. Ott, Das Gymnasium des Kantons Schaffhausen in seinen Hauptentwicklungsstufen kurz dargestellt. Schaffhausen 1864. — R. Lang, Das Collegium humanitatis in Schaffhausen. 1893 u. 1896. — Ders., Die Tätigkeit der Schaffhauser Scholarchen im 16. u. 17. Jahrhundert. Schweiz. Päd. Zeitschrift VI, 1896. — O. P. Baumgartner, Geschichte der Erziehungsanstalt in Schiers (zur Feier des 50jähr. Bestandes der Anstalt, 1887). — A. Huber, Das Kollegium Maria Hilf in Schwyz. Ein geschichtl. Rückblick zur Feier des Jubiläums seines 50jähr. Bestandes 1856—1906. Schwyz 1906. — F. Fiala, Geschichtliches über die Schulen von Solothurn. Beil. der betr. Progr. d. Kantonsschule. I. Stifts- u. Stadtschule bis zum Ende des 16. Jahrh. 1875. II. Die Stiftsschule und das Jesuitenkollegium im 17. Jahrh. 1876. III. Das Jesuitenkollegium im 17. u. 18. Jahrh. 1879. IV. Das Jesuitenkollegium im 17. u. 18. Jahrh. (Fortsetzung.) 1880. V. Die letzten Jahrzehnte des Jesuitenkollegiums. Das Kollegium des Professorenkonviktes im 18. u. 19. Jahrh. 1881. — P. Gabriel Meier, O. S. B., Geschichte der Schule von St. Gallen im Mittelalter. Jahrb. f. Schweiz. Geschichte X, 1885. — J. Dierauer, Die Anfänge des Gymnasiums der Stadt St. Gallen. Mitteilg. der Ges. f. deutsche Erz.- u. Schulgeschichte XIII, 2. — Ders., Die Kantonsschule in St. Gallen 1856—1906. St. Gallen 1907. — K. Wegelin, Ein Wort über die Stiftung der St. Gallischen höhern Lehranstalt. Ebenda 1833. — P. Scheitlin, Zweite Appellation an das wissenschaftliche Publikum. Ebenda 1832. — E. Motta, Della publica istruzione nella Svizzera italiana nei passati secoli. Bolletino storico della Svizzera Italiana III, 5 ff. 1881, IV, 274 ff. — H. R. Schinz, Beiträge zur näheren Kenntnis des Schweizerlandes. Zürich 1783 bis 1787 (I, 181 ff., 240 ff., II, 453 ff.). Conto-Resi del consiglio di stato della republica cantone di Ticino. Ramo Pubblica educazione 1881

bis 1890. (2 Bände.) — G. Lafranchi, Cenni di statistica intorno alla pubblica educazione nel Cantone Ticino dal 1831 al 1890. — D. Heim, Zur Geschichte der Kantonsschule in Trogen. Progr. der Kantonsschule von Appenzell a. Rh. Trogen 1875. Reorganisation der Kantonsschule von Appenzell a. Rh. Gutachten der erweiterten Kommission. Ebenda 1906. — Ferd. Schmid, Geschichtliches über das Unterrichtswesen im Kanton Wallis. Blätter aus der Walliser Geschichte II, 1897. — Bourban Pierre, L'enseignement à Saint-Maurice du V au XIX siècle. Fribourg 1896. — Aktensammlung, betr. d. Kollegium u. die Stiftungen der Klöster in Brig (1648—1851). Sitten s. a. — J. J. Welti, Das Gymnasium und die Industrieschule in Winterthur 1862—1887. Beil. zum Programm 1887. — A. Keiser, Geschichte der Zugerischen Kantonsschule. Geschichtliche Studie zur Erinnerung an den 25jähr. Bestand der Anstalt. Zug 1886. — J. Brunner, Die Ordnungen der Schulen der Propstei und der Abtei Zürich im Mittelalter. Mitteilg. d. Gesellschaft f. deutsche Erz.- u. Schulgeschichte IX, 4. — U. Ernst, Geschichte des Zürcherischen Schulwesens bis gegen das Ende des 16. Jahrhunderts. Winterthur 1879. — Th. Hug u. G. Finsler, Abriſs der Geschichte des Zürcherischen Gymnasiums. Zürich 1883. — F. Hunziker, Kurzer Rückblick auf die Geschichte der Zürcherischen Industrieschule. Ebenda 1883 (beides in der Festschrift zu Ehren des 50jähr. Bestandes der Zürcherischen Kantonsschule). — G. von Wyſs, Die Hochschule Zürich in den Jahren 1833—1883. Ebenda 1833. — U. Ernst, Die Kunstschule in Zürich. Beil. zum Progr. der Kantonsschule 1900. — Meyer-Ahrens, Geschichte des medizinischen Unterrichts in Zürich von seinem ersten Anfang bis zur Gründung der Hochschule. Denkschrift der medizinisch-chirurgischen Gesellschaft des Kantons Zürich. Zürich 1860. — Aloys v. Orelli, Rechtsschulen und Rechtsliteratur in der Schweiz vom Ende des Mittelalters bis zur Gründung der Universitäten Zürich und Bern. Ebenda 1879.

Bern. Haag.

Schwerfällig

Schwerfälligkeit ist besonders phlegmatischen Naturen eigen; in der Regel findet man sie als Begleiterscheinung bei langsamen, hölzernen und linkischen Naturen (siehe dort!). Sie äuſsert sich durch Trägheit der Körperbewegungen und Langsamkeit des Vorstellungsverlaufes, durch übergroſse Bedächtigkeit im Urteilen und Entschlieſsen, Mangel an Überblick, Unbeholfenheit im Verbinden einzelner Eindrücke und im Erkennen des springenden Punktes, geringe Fähigkeit, dargebotene Gedankenstoffe in angemessener Raschheit zu verarbeiten und zu beherrschen, überhaupt durch schwache Anpassungsfähigkeit, zuweilen mit Widerwillen gegen bestimmte Arbeiten oder gegen die Arbeit überhaupt verknüpft. Man hüte sich, sie mit Faulheit oder Indolenz zu verwechseln; sie ist nicht ein sittlicher Fehler, sondern ein geistiger bezw. körperlicher, der vorwiegend der psychologischen und ästhetischen Beurteilung unterliegt und, wie Lauckhard (Katechismus der Erz. S. 69) mit Recht betont, auf einem unglückseligen Hängenbleiben am Einzelnen und Sichverlieren in Nebensächliches beruht. Sie kann durch mangelhafte Naturveranlagung begründet, durch Krankheit erworben oder durch vernachlässigte Erziehung entwickelt sein; in vielen Fällen tragen Natur und Kultur die Schuld daran. Das beste Mittel, ihr zu begegnen, ist stufenmäſsige Steigerung der Aufnahme-Geschwindigkeit und zwar so, daſs der Lehrer bezw. der Erzieher viel mit dem schwerfälligen Kinde arbeitet und für anregenden Umgang sorgt, der Interesse erweckt und zur Nacheiferung anspornt. (Siehe auſserdem: Linkisch, Hölzern.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Schwerhörigkeit im Kindesalter

1. Hörprüfung; Verbreitung, Grade und Arten der Schwerhörigkeit, ihre Ursachen. 2. Bedeutung des Gehörs für die geistige und seelische Entwicklung. 3. Folgen der im kindlichen Alter auftretenden Schwerhörigkeit. 4. Möglichkeit und Notwendigkeit einer besonderen Ausbildung des schwerhörigen Kindes, rechtzeitiger Beginn einer solchen. 5. Behandlung des schwerhörigen Kindes im vorschulpflichtigen Alter. 6. Die Ausbildung des schwerhörigen Kindes. 7. Die gegenwärtige unterrichtliche Versorgung der schwerhörigen Kinder.

1. Hörprüfung; Verbreitung, Grade und Arten der Schwerhörigkeit, ihre Ursachen. Mit dem Ausdruck Schwerhörigkeit oder Harthörigkeit bezeichnet man eine mehr oder weniger weitgehende Herabsetzung der Hörschärfe. Um die Hörschärfe zu prüfen, bedient man sich ärztlicherseits mannigfacher Methoden. Eine allgemein anwendbare und zugleich für die Beurteilung der durch die Schwerhörigkeit gesetzten Hemmnisse der geistigen Entwicklung maſsgebende, also dem Lehrer und Erzieher

zu empfehlende Methode, ist die Hörprüfung vermittelst der Flüstersprache. Bei der Flüstersprache ist die Stärke der einzelnen Laute eine gleichmäfsigere, während bei der lauten Sprache die Vokale übermäfsig hervortreten. Man bedient sich zur Prüfung in der Regel der Zahlwörter und entfernt sich von dem zu Prüfenden seitlich, bis er zweistellige Zahlen 7, 5 und 9 am Anfang oder Ende nicht mehr deutlich unterscheiden kann. Die so ermittelte Entfernung gilt bezüglich der Flüstersprache als Hörgrenze des betreffenden Ohres. Man prüft jedes Ohr einzeln, indem man das andere durch Eindrücken des Fingers verstopft. Um eine Unterstützung des Ohres durchs Auge auszuschliefsen, ist darauf zu achten, dafs der zu Prüfende den Mund des Sprechenden nicht sieht. Das Resultat wird natürlich beeinflufst durch gröfsere oder geringere Ruhe im Untersuchungsraum. Neben anderen Gesichtspunkten, welche die zeitweilige Vornahme von Hörprüfungen in sämtlichen Schulen dringend erheischen, ist vor allem der Umstand mafsgebend, dafs ein Ohr, welches in gewisser Entfernung Flüstersprache nicht mehr versteht, auch die laute Sprache in solcher Entfernung nur noch bruchstückweise auffassen kann; denn beim lauten Sprechen verstärken wir im wesentlichen nur die Vokale, die Konsonanten, mit Ausnahme der Halbvokale, werden auch beim lauten Sprechen nur geflüstert. Es folgt daraus unter anderem, dafs durch sehr lautes Sprechen die Rede an Deutlichkeit verlieren kann, da nun die Vokale die Konsonanten noch mehr übertönen. Zu bemerken ist noch, dafs auch die Konsonanten unter sich grofse Intensitätsunterschiede aufweisen und die Entfernungen, auf die hin die verschiedenen Konsonanten von ein und demselben Ohr noch wahrgenommen werden, zum Teil weit auseinanderliegen.

Als Normalhörweite für Flüstersprache galt ärztlicherseits bisher die Entfernung von 20—25 m im geschlossenen Raum. Neuere Untersuchungen machen es wahrscheinlich, dafs dieselbe viel höher zu normieren ist. Als eigentliche Schwerhörigkeit sieht man erst eine Herabsetzung der Hörschärfe auf 6—8 m für Flüstersprache an. Da wir in unseren Unterrichtsräumen vielfach mit gröfseren Entfernungen zu rechnen haben, so müssen wir diese Grenze entsprechend weiter fassen.

Ohrenärztliche Untersuchungen von Schulkindern, die sich in neuerer Zeit mehren, überraschen einmal durch den grofsen Prozentsatz der schwerhörigen Kinder, zum andern durch die dabei hervorgetretene Tatsache, dafs bei den meisten der als schwerhörig erkannten Kinder weder diese selbst noch deren Eltern und Lehrer um die vorhandene Schwerhörigkeit wufsten.*) Wo ärztliche Schuluntersuchungen nicht regelmäfsig stattfinden, oder sich nicht auf eine Prüfung des Funktionszustandes der Ohren erstrecken, ist eine selbständige Vornahme der Hörprüfung dem Lehrer dringend anzuraten.

Hinsichtlich des Grades der Schwerhörigkeit haben wir natürlich von der normalen Hörschärfe bis zur völligen Taubheit eine vielgliederige Übergangskette. Wir haben ferner zu unterscheiden, und das ist für die Schule nicht unwichtig, die rechtsseitige, linksseitige und beiderseitige Schwerhörigkeit (oder Taubheit). Ferner kommen neben Hörschädigungen, die sich gleichmäfsig über die ganze Reihe der unserm Ohr wahrnehmbaren Töne erstrecken, auch solche in Betracht, die einen Teil oder mehrere (höhere, tiefere, mittlere) Teile der Tonskala ausfallen lassen. Es sind dies Formen partieller Taubheit. Überhaupt bewirken die verschiedenen im Gehörorgane sich entwickelnden Folgezustände der Ohrenerkrankungen (Verkalkungen oder Lücken im Trommelfell, Versteifung und Verwachsungen der Gehörknöchelchen, die jeweiligen Verheerungen der Labyrinterkrankungen oder der Erkrankungen der Hörnerven oder der nervösen Zentralteile) auch verschiedenartige Hörstörungen. Je nachdem eines oder beide Ohren davon betroffen sind, ergeben sich dann wieder verschiedene Formen. Neben der Herabsetzung der Hörschärfe (der Schwerhörigkeit

*) v. Reichard in Riga fand unter 1055 Kindern 22,2 % Schwerhörige. Weil in Stuttgart unter 5905 Kindern über 30 %, Bezold in München unter 1918 Kindern 20,75 %, Nager in Luzern unter 2666 (?) Kindern 40—41 %, (Flüstersprache unter 8 m). Schmiegelow in Kopenhagen fand unter ? Kindern 9,5 % erheblich Schwerhörige, Sexton in Washington unter ? Kindern 13 % erheblich Schwerhörige.

i. e. S.) haben wir also noch mit anderen Hörstörungen zu rechnen, die die Gehörswahrnehmung im allgemeinen und die Sprachwahrnehmung und Spracherlernung und das musikalische Empfinden im besonderen beeinflussen. Über die Ursachen der Schwerhörigkeit vergleiche den Artikel Ohrenkrankheiten.

2. **Die Bedeutung des Gehörs für die geistige und seelische Entwicklung** eines Kindes ist grofs und vielgestaltig, kann aber hier nur im allgemeinen hervorgehoben werden. Man hat das Gehör den »geistigsten der Sinne«, man hat es den »Sinn des Unterrichts« genannt, ist aber doch immer wieder geneigt, unter den höheren Sinnen dem Auge wenigstens insofern den ersten Platz einzuräumen, als es in Form von Anschauungen die weitaus meisten Elemente zum Aufbau des geistigen Lebens herbeischaffe. Aber schon in dieser Einschränkung gibt jene Einschätzung des Gesichts zu Bedenken Anlafs. Das Auge, dessen Empfindungsfähigkeit sowohl in der Dunkelheit wie im grellen Licht nachläfst und schon durch den Lidschlag immer wieder unterbrochen wird, dem jeder undurchsichtige Gegenstand eine Schranke setzt, das sich jedem seiner Objekte erst anpassen mufs, beherrscht jeweilig nur einen Ausschnitt seiner Welt, und verhältnismäfsig eng ist der Kreis des deutlichen Sehens. Das Ohr aber beherrscht stets das volle Rund seiner Umgebung und wenn dem Auge gröfsere Fernen erreichbar sind, so ist das Ohr dafür seiner Welt immer offen und bedarf keiner Anpassung; selbst im Schlaf wird es erregt und Gehörseindrücke sind es, welche am ersten den Schläfer zum Bewufstsein wecken. Das Auge vermag nur eine Farbenoktave, das Ohr hingegen 8 Tonoktaven zum Bewufstsein zu bringen; welche gröfsere Mannigfaltigkeit der Kombinationen ergibt sich schon hieraus! Das Ohr ist es ferner, welches durch die rhythmische Einteilung des zeitlichen Verlaufes uns die Zeitmessung bis in die kleinsten äufserlich nicht mehr darstellbaren Zeitteilchen ermöglicht. Die rhythmische Zeitvorstellung ist es dann wieder, welche nach Wundt*) die Voraussetzung enthält für die Entstehung zweier wichtiger Begriffe, des Gröfsenbegriffes und des Zahlbegriffes. Wiederum sind es die rhythmischen Gehörseindrücke, welche in so hervorragendem Mafse Bewegungen unseres Körpers veranlassen, beeinflussen und regeln. In engster Beziehung steht unser Gehör zu dem zusammengesetztesten, beweglichsten und vielseitigsten unserer Bewegungsorgane, dem Sprachapparate. Nicht allein in dem Sinne, dafs es der Wahrnehmung der akustischen Sprache dient, sondern ebenso sehr dadurch, dafs es in der phylogenetischen und ontogenetischen Entwicklung die Entstehung dieser unserer Begriffssprache ermöglichte und den Ablauf unserer Sprachbewegungen regelt und kontrolliert, ist das Ohr Sprachsinn. Bei der zentralen Stellung der Sprache in unserem gesamten Geistes- und Gemütsleben stellen diese ihre Beziehungen zum Gehörsinne letzteren in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Geistigen hoch über den Gesichtssinn. Schliefslich müssen wir im Gehöre noch den hervorragenden Kunstsinn ansprechen. Musik, Poesie und Redekunst sind in ihrer Wirkung fast immer und überall sicher und früh gelangten sie zu hoher Ausbildung. Dieses in Verbindung mit dem Umstande, dafs unser Ohr unaufhörlich und überall den Einflüssen der tönenden Welt ausgesetzt ist, und dafs alle Wesen ihr innerstes Fühlen und Sein im Ton verlautbaren, sichern dem Ohr die fast unbestrittene Herrschaft über das Gemütsleben.

Die grofe Zahl und Mannigfaltigkeit der Gehörsempfindungen und die Bedeutung des Gehörs als Zeitsinn, Zahlensinn, Bewegungssinn, Sprachsinn und Kunstsinn lassen ermessen, welchen grofsen Anteil es an der Heranbildung der geistigen Persönlichkeit des Menschen hat. Hat das Gehör seine diesbezüglichen Dienste während der Jahre der Entwicklung geleistet, so mag ein teilweiser oder gänzlicher Verlust desselben dem Erwachsenen weniger schmerzlich sein, als der Verlust des Gesichtes, für die Entwicklung des menschlichen Geistes- und Gemütslebens aber ist das Ohr von entschieden gröfserer Bedeutung als das Auge.

3. **Folgen der im kindlichen Alter auftretenden Schwerhörigkeit.** Man mufs

*) Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, Abschnitte: Zeitanschauung, Zahlbegriff und arithmetische Operationen, Raumanschauung.

sich die Wichtigkeit des Gehörsinnes und die unermeſsliche Fülle und Vielgestaltigkeit, die groſse Bedeutung dessen, was wir dem Ohre verdanken, im einzelnen vergegenwärtigen, um den ungeheuren und mannigfachen Schaden ermessen zu können, der dem schwerhörigen Kinde, das ohne sachverständige, unterrichtliche und erziehliche Behandlung bleibt, aus seinem Mangel erwachsen muſs und den Schlüssel zu finden für die Eigentümlichkeiten seines Wesens und seiner Entwicklung. Bedauerlicherweise erfreuen sich schwerhörige Kinder bis heute nur in seltenen Fällen einer ihrer besonderen Lage gerecht werdenden Beurteilung. Zumeist, unter anderm schon aus dem Grunde, daſs man ihre Schwerhörigkeit oft nicht erkennt, beurteilt man sie nach dem bei Normalhörigen üblichen Maſsstab, im günstigen Falle nach der besonderen Lage des erwachsenen Schwerhörigen. Daſs man in beiden Fällen ein schweres Unrecht begeht, lehrt ein Blick auf die notwendig sich ergebenden Folgen der das kindliche Alter treffenden Schwerhörigkeit. Welche Fülle gemütlicher, geistiger und praktischer Anregungen entgeht dem schwerhörigen Kinde schon allein dadurch, daſs es die leisen Klänge und Geräusche nicht vernimmt! Aber auch die räumliche Einschränkung, welche das akustische Wahrnehmungsbereich der Schwerhörigen erleidet, ist von groſser Bedeutung (Nahehörigkeit). Es kommt hinzu, daſs unsere Gehörsempfindungen mehr oder weniger zusammengesetzter Natur sind, zusammengesetzt aus einer gröſseren oder geringeren Anzahl verschieden starker und verschieden hoher Elemente. Dies gilt schon für den einzelnen Ton. Dem geschädigten Gehör entgehen erstens die leiseren Teiltöne, zum anderen aber auch diejenigen, welche dem nicht zur Auffassung kommenden Teile der Tonskala angehören. Da nun je nach dem Ausfallen dieser oder jener Teiltöne der Klangcharakter (die Klangfarbe) sich ändert, so folgt hieraus mit Bestimmtheit, daſs das schwerhörige Ohr (wegen seiner höheren Reizschwelle) nicht bloſs weniger hört als das normale, sondern daſs es das der Wahrnehmung Verbleibende auch anders hört. Nicht bloſs eine quantitative Einbuſse an Gehörsempfindungen erleidet das schwerhörige Kind, sondern auch eine qualitative; seine hörbare Welt ist nicht bloſs eine kleinere, sondern auch eine andere als die des Normalhörigen. Mit solcher Änderung der Empfindung wird nun auch der begleitende Gefühlston ein anderer, was nicht ohne wichtige Folgen bleiben kann. Endlich erfahren auch die optischen Empfindungen ihrer Zahl nach eine groſse Einbuſse dadurch, daſs das Ohr das Auge nicht auf die auſserhalb des Blickfeldes vor sich gehenden Erscheinungen aufmerksam macht.

Eine solche Einschränkung und Veränderung der Elemente des Psychischen, der Empfindungen, bleibt natürlich nicht ohne tiefgehende Schädigung der zusammengesetzten psychischen Gebilde. Vorstellungen und Gefühle einfacher und zusammengesetzter Art gehen der betreffenden Elemente verlustig und gewinnen, wenn sie überhaupt zu stande kommen, einen anderen Charakter als bei uns. (Man erinnere sich der betreffenden akustischen und psychologischen Tatsachen.)

Die genannten Umstände gewinnen eine noch weit gröſsere Bedeutung, wenn wir ihrer Beziehung zur Sprachwahrnehmung und Sprachentwicklung gedenken. Auch in Hinsicht auf die Sprachwahrnehmung erleidet das geschädigte Ohr eine räumliche Einschränkung wie eine Einschränkung hinsichtlich der Intensität, ebeno treffen aber auch die akustischen Veränderungen, von denen oben die Rede war, die Sprache. Auch unsere Sprache besteht, akustisch betrachtet, aus vielen mehr oder weniger zusammengesetzten Klängen und Geräuschen, den Einzellauten, die unter sich nach Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, wie nach Klangcharakter verschieden sind, deren Teiltöne ebenfalls die verschiedensten Höhen- und Stärkeverhältnisse aufweisen, und deren Zusammensetzungen im Fluſs der Rede die bunte Mannigfaltigkeit ins Unermeſsliche steigern. Nun wird man es, wenigstens beim Erwachsenen, gewöhnlich nicht als einen hohen Grad von Schwerhörigkeit bezeichnen, wenn er Flüstersprache nicht mehr versteht. Ein Kind aber, das am Anfang der Sprachentwicklung steht, unterscheidet, wenn es diesen Grad der Schwerhörigkeit erwarb, mit Bestimmtheit nur die Vokale, bei den Halbvokalen treten

schon Verwechslungen auf, Konsonanten sind akustisch für dasselbe nicht mehr vorhanden. Klopfen auf den Tisch, Händeklatschen, Schlüsselgerassel, Pfeifen, musikalische Töne usw. (Mittel, mit denen zuweilen selbst Ärzte noch glauben die Intaktheit des Gehörs feststellen zu können) kann es natürlich noch hören, aber — dieses Kind kann durch das Ohr die Sprache nicht erlernen und an dieser Tatsache ändert auch das lauteste Sprechen nichts. Man darf noch einen weit unerheblicheren Grad der Schwerhörigkeit annehmen, und eine nähere Betrachtung wird lehren, dafs auch dann das Kinderohr nur ärmliche Bruchstücke der Sprache aufzufassen vermag, Bruchstücke, aus denen der Erwachsene, der sich bis zu einem gewissen Grade der lexikalischen und grammatischen Beherrschung der Sprache erfreut, noch vieles erschliefsen kann, die aber dem Kinde wenig oder gar nichts nützen. Auch die Ausdrucksfähigkeit der Sprache hinsichtlich der wechselnden Tonhöhe, des Rhythmus, der Betonung, des Wohlklanges bleibt in solchem Kinderohr zum gröfsten Teil wirkungslos. Da kann es denn nicht wundernehmen, wenn auch die Sprache des schwerhörigen Kindes nur Bruchstücke aufweist, Bruchstücke hinsichtlich der Silben, Wörter und Sätze, Mangelhaftigkeit in Bezug auf Betonung, Rhythmus, Wohlklang, alles Fehler, die noch dadurch sich verstärken, dafs die Sprechmuskulatur eines solchen Kindes wegen der selteneren, mangelhaften und schwachen Anreize zu Bewegungen ungeübt und unbeholfen bleibt. Wie die akustische (phonetische) und technische (physiologische) Seite der Sprache, so leidet bei einem solchen Kinde aber auch die begriffliche, lexikalische und grammatische (logische) Seite derselben. Ein solches Kind kann seinen Sprachschatz nicht bereichern, wenigstens nicht durchs Ohr, es kann kein Sprachgedächtnis ausbilden, und jene Bruchstücke, die es sich aneignete, können wegen der Verwischung ihrer Unterschiede weder zur Auseinanderhaltung der Begriffe noch zum Aufbau der Gedanken dienen, sie können nicht Träger, nicht Werkzeug des Denkens sein. Man mufs sich die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung unseres geistigen Seins und ihren Wert als Verkehrsmittel vergegenwärtigen, um die ganze Gröfse des Schadens ermessen zu können, der dem schwerhörigen Kinde aus seiner mangelhaften Sprachwahrnehmung erwächst. Bewirkt die Schwerhörigkeit an und für sich durch die Beschränkung des Gebietes der sinnlichen Wahrnehmung eine mehr oder weniger weitgehende Einschränkung des Erkenntnisstoffes, so verhindert die mangelhafte Sprachwahrnehmung die Aneignung der Erkenntnisformen sowohl wie das geistige Wachstum durch Gedankenmitteilung und Gedankenaustausch. Nicht nur in engere Grenzen bannt die Schwerhörigkeit den Kindergeist, sie hält ihn auch in niederen Sphären fest.

Auch die Bedeutung des Gehörs als Bewegungssinn, Zeitsinn, Zahlensinn und Kunstsinn macht sich beim schwerhörigen Kinde deutlich bemerkbar; die Art seiner Bewegungen ist dafür ebenso charakteristisch, wie die Schwierigkeiten, mit denen insbesondere der Geschichtsunterricht und der Rechenunterricht zu kämpfen haben, wobei selbstverständlich auch die sprachlichen Mängel eine grofse Rolle spielen. Um ermessen zu können, was es bedeutet, dafs beim schwerhörigen Kinde die Musik als Bildungs- und Erziehungsfaktor mehr oder weniger wirkungslos bleibt, lese man den Artikel Musikunterricht im 4. Bande dieses Handbuches. In dieser Beziehung spielt neben dem geschwächten auch das veränderte Empfinden eine grofse Rolle. Schon hierdurch erleidet das Gemütsleben des schwerhörigen Kindes eine schwere Schädigung, hinzu kommt noch, dafs auch die Poesie und die menschliche Rede nach ihrer musikalischen Seite hin ihre Wirkung nicht entfalten können.

Werfen wir nur noch einen Blick auf das Wesen, den Charakter, des schwerhörigen Kindes im allgemeinen. Seinem geistigen Sein sind wesentlich andere Existenzbedingungen, dem Werden seiner Persönlichkeit andere Entwicklungsbedingungen gestellt. Da ist es natürlich, dafs es auch seinen eigenen Charakter ausbildet. Jemehr das Ohr an Funktionsfähigkeit einbüfst und je weniger eine den Folgen des Gehörmangels entgegenarbeitende besondere Unterweisung und Erziehung in ihr Recht treten, desto mehr bildet sich das schwerhörige Kind zum Augenmenschen aus.

Und wie dem Auge eine grofse Beweglichkeit, dem Blick das Umherschweifen natürlich ist, so bemerken wir auch beim schwerhörigen Kinde eine gewisse Oberflächlichkeit in der Beobachtung und im Urteilen, Zerfahrenheit in seinem ganzen Wesen. Sein Bestreben möglichst viel und vielerlei zu sehen begünstigt die Entwicklung dieser Seite seines Wesens, und da bekanntlich das Glänzende, in die Augen fallende, sich dem Auge vor allem andern aufdrängt, und das Wichtigere oft verdrängt, so ist es natürlich, dafs das schwerhörige Kind vielfach am Äuserlichen kleben bleibt und vielfach den Schein für das Sein nimmt. Diese Richtung in seiner Entwicklung wird noch wesentlich dadurch verstärkt, dafs ihm infolge seines Gebrechens die Sprache nicht zum Denkwerkzeug werden konnte, so dafs sich an Stelle des begrifflichen Denkens immer mehr das gegenständliche, das Denken in Gesichtsbildern entwickelt, was an und für sich das Oberflächliche, Äufserliche, begünstigt; das belehrende Wort kann hier nicht, oder doch nur selten, berichtigend eingreifen. Damit verbunden ist dann eine weitgehende Naivität des Urteils und in der Regel ein weitgehendes Vertrauen und eine rührende Unschuld.

Ein die Entwicklung des Charakters sehr gefährdender Faktor entwickelt sich leicht aus dem Umstande, dafs das schwerhörige Kind seine Umgebung nicht versteht und von seinen Mitmenschen vielfach mifsverstanden wird; leider trifft letzteres in der Regel auch noch bezüglich seiner Lehrer und Erzieher zu. Dann tritt zu den sonstigen Schäden der Entwicklung noch die falsche Beurteilung und falsche Behandlung, und die Folgen dieser sind oft sehr trauriger Art. Vergegenwärtigen wir uns nun noch, welche Schädigung des praktischen Fortkommens das schwerhörige Kind erleidet, seine Unfähigkeit im Verkehr, die körperlichen und sittlichen Gefahren, denen es ausgesetzt ist, die Schwierigkeit einer Berufswahl. Man begreift angesichts dieser Umstände, wie von Tröltsch den Ausspruch tun konnte: »Die moralische und die intellektuelle Zukunft eines Kindes ist von dem Funktionszustande seines Ohres abhängig!« Mancher wird in diesem Wort des berühmten Ohrenarztes eine Übertreibung sehen, und doch zeigt sich seine Wahrheit überall wieder, wo man bei einem schwerhörigen Kinde an Schwerhörigkeit nicht dachte, oder aber in der erkannten Schwerhörigkeit nicht den Grund erblickte für jene auffälligen Hemmungen und für die Abweichungen von der normalen Entwicklung. Dem Unterzeichneten sind mehrere Fälle bekannt, wo aus genannten Gründen durchaus normal, zum Teil gut begabte Kinder für ihr ganzes Leben um ihren Anteil am geistigen Kulturerbe betrogen wurden. Was im vorstehenden hinsichtlich der Folgen der Schwerhörigkeit aus mehr theoretischen Erwägungen gefolgert wurde, das bestätigt nämlich die Erfahrung an solchen Kindern, die der Wohltat einer sachkundigen Erziehung und Bildung verlustig gingen, vollauf. Und diese Erfahrung redet viel eindringlicher als alle theoretischen Erwägungen.

Die Folgen der das kindliche Alter treffenden Schwerhörigkeit, die hier nur kurz angedeutet, nicht ausführlich geschildert werden konnten, sind graduell verschieden, vor allem je nach dem Alter, in dem die Gehörsschädigung eintrat, verschieden nach dem Grade der Schwerhörigkeit, verschieden auch je nachdem die gesamte körperliche und seelische Veranlagung, die Mafsnahmen der körperlichen und seelischen Erziehung, der erteilte Unterricht und die gesamten Lebensverhältnisse jene Folgen zu verstärken oder abzuschwächen geeignet waren. Die wachsenden Schädigungen bewegen sich indessen immer in den angedeuteten Richtungen.

4. Möglichkeit und Notwendigkeit einer besonderen Ausbildung des schwerhörigen Kindes, rechtzeitiger Beginn einer solchen. Gegenüber dem im vorigen Abschnitt Dargelegten kann nun nicht eindringlich genug betont werden, dafs jenen traurigen Folgen der das kindliche Alter treffenden Schwerhörigkeit zum gröfsten Teil durch eine geeignete erziehliche und unterrichtliche Behandlung vorgebeugt werden kann, dafs auch jene Kinder zu bewufsten und tätigen Teilhabern unserer Kultur herangebildet werden und, mit Ausnahme des auf akustischem Gebiete liegenden, zu jeder gewünschten Bildungshöhe geführt werden können, sofern nicht be-

schränkte Zeit, Mittel und Anlagen dem entgegen stehen. Denn, das muſs allen gegenteiligen Meinungen gegenüber betont werden: Die Schwerhörigkeit bedeutet an und für sich keine Herabsetzung der Intelligenz, sie führt aber je länger je mehr zu einem Bildungsmangel, sofern die sachkundige Unterweisung fehlt und die sprachlichen Mängel nicht beseitigt werden. Und auch das eine muſs noch betont werden: daſs nur der über Charakter, Veranlagung und Bildungsfähigkeit eines schwerhörigen Kindes ein maſsgebendes Urteil abgeben kann, der genau mit dem Wesen und den Folgen der Schwerhörigkeit vertraut ist, der die aus ihr sich ergebenden veränderten Existenz- und Entwicklungsbedingungen des geistigen Lebens genau kennt und zu würdigen weiſs. Dieselbe Bedingung aber besteht für den, der die erziehliche und unterrichtliche Führung eines schwerhörigen Kindes übernehmen will; denn ohne solche Kenntnis wird er den veränderten Verhältnissen entsprechende Pläne und Methoden weder zu entwerfen noch mit Verständnis anzuwenden vermögen und sich und seinen Zögling den schwersten Irrwegen aussetzen.

Es entsteht nun die Frage: Bei welchem Grad der Schwerhörigkeit tritt die Notwendigkeit einer besonderen sachkundigen Unterweisung hervor? Eine allgemeingültige Antwort läſst sich hier nicht geben, schon darum nicht, weil ein und derselbe Grad von Schwerhörigkeit mehr oder weniger weittragende Wirkungen haben kann, je nach dem Alter, in welchem er auftritt und nach den besonderen Lebensverhältnissen, in denen sich das Kind befindet. Als feststehend gilt aber, daſs ein Kind ohne Schädigung nur dann noch am Klassenunterricht teilnehmen kann, wenn es die Rede der weitestsitzenden Klassengenossen ohne Anstrengung zu verstehen vermag, seine Hörgrenze für Flüstersprache also dieser Entfernung entspricht. Zu rechnen ist hierbei noch mit der besonderen Eigenart des Kindes, seiner gesamten Veranlagung, ferner mit dem schlechten Sprechen der Mitschüler und mit didaktischer Unerfahrenheit oder didaktischen Fehlern des Lehrenden; einen Unterschied auch macht es für das schwerhörige Kind, ob neben, vor oder hinter ihm gesprochen wird. Des weiteren ist zu betonen, daſs ein schwerhöriges Kind nur dann vom Privatunterricht, der sich der bei Vollhörigen üblichen Methoden bedient, den rechten Erfolg haben kann, wenn es noch im stande ist, Flüstersprache in der Nähe vollständig zu verstehen.

Auf die weitere Frage, wann eine dem Gebrechen angepaſste Erziehung und Unterweisung einzusetzen habe, ist allgemeingültig zu antworten: Möglichst unmittelbar nach Eintritt der Schwerhörigkeit. Geschieht dies nicht, so muſs man hinsichtlich der Weiterentwicklung des Kindes mit einem doppelten oder dreifachen Schaden rechnen. Zunächst erfolgt die Weiterentwicklung des von Schwerhörigkeit betroffenen Kindes nicht in der gewohnten Weise, sie verlangsamt sich und sie schlägt besondere, von der normalen Entwicklung abweichende Bahnen ein. Zum andern ist zu berücksichtigen, daſs mit dem Zeitpunkt der beginnenden Schwerhörigkeit, auch ein Rückbildungsprozeſs in der Sprache anhebt, der diese in ihrem Laut- und Formenbestande um so mehr schädigt, je jünger das betreffende Kind ist. Zum dritten aber setzt man ein solches Kind der Gefahr der verfehlten Erziehungs- und Bildungsversuche aus, und dieser Schaden ist nicht der kleinste. Es ist anderen, auch ärztlichen Ratschlägen gegenüber, die dahin gehen das schwerhörige Kind bis zum 6., 7. oder 8. Lebensjahr mit planmäſsigem Unterricht zu verschonen, mit den genannten Gründen entgegenzutreten, insbesondere auch darum, weil dem, was das schwerhörige Kind am meisten behindert, der Hemmung der sprachlichen Entwicklung, im früheren Kindesalter am erfolgreichsten zu begegnen ist. Aber auch für das spätere Kindesalter ist die Regel gültig, das Kind sofort nach Eintritt der Gehörsschädigung unter planmäſsige sachkundige Führung zu stellen. Jedes Quartal, das in solchem Falle versäumt wird, fügt dem Kinde einen Schaden zu, der später nur mit erhöhtem Zeit- und Kraftaufwand wieder auszugleichen ist.

5. Behandlung des schwerhörigen Kindes im vorschulpflichtigen Alter. Dem zwischen dem zweiten bis sechsten Jahre schwerhörig gewordenen Kinde ist alle Aufmerksamkeit zuzuwenden, um es vor dem traurigen Lose der Taubstummheit zu bewahren. Ein solches Kind, von einem

Grade der Schwerhörigkeit betroffen, der einem Erwachsenen noch die volle Sprachwahrnehmung durchs Ohr ermöglichen würde, kann die bereits erlernte Sprache gänzlich wieder verlernen. Es mufs daher mit rastloser Sorgfalt angehalten werden, auf seine Gehörseindrücke zu achten, um deren Ursprung und Bedeutung zu erkennen. Diesbezügliche planmäfsige Übungen müssen täglich mit ihm gemacht werden. Insbesondere gilt dies von der Sprache. Man denke, dafs ein solches Kind nur unter besonders günstigen Umständen ein Wort vernimmt, und dafs ihm selbst dann der Gedanke meist fern liegt, dieses Wort könne irgend eine Bedeutung haben. Wie selten erhält doch ein solches Kind ein klares Klangbild der Wörter und Sätze, die dem vollhörigen täglich hundert- und tausendmal ans Ohr schlagen. Ebenso selten und wieder nur unter besonders günstigen Umständen geschieht es, dafs dem schwerhörigen Kinde bei einer jeweiligen Beobachtung Wort oder Satz ins Ohr klingen, mit denen seine Empfindungen sich assoziieren könnten, in die es seine Gedanken zu kleiden vermöchte. Alles das ist bei ihm mehr oder weniger dem Zufall überlassen, und wenn schon Assoziationen zu stande kommen, so ist es ebenso dem Zufall zu danken, wenn diese richtig sind. Legt doch das vollhörige Kind vielfach falsche Assoziationen an, um wieviel mehr das schwerhörige. Jenes hört oft etwas läuten, ohne zu wissen, wo die Glocken hängen. Dieses hört zuweilen läuten, weifs aber nicht, dafs es Glocken sind, die das Läuten verursachen; oder es sieht Glocken und weifs nicht, dafs sie läuten können. Die geistige und sprachliche Entwicklung eines solchen Kindes mufs dem Zufall entrückt werden. Man mufs ihm besonders günstige Verhältnisse schaffen für die akustische Wahrnehmnng überhaupt wie für die sprachliche Wahrnehmung im besonderen, mufs es planmäfsig üben, Vorstellungen zu erwerben und für die Anlegung der Assoziationen zwischen Inhalt und Sprache sorgen. Darum tägliche Übung im Auffassen der Laute, Wörter und Sätze, wobei das Kind auf den Mund des Sprechenden und beim eigenen Sprechen in den Spiegel sehen mufs! Tägliche Übung im Beobachten und zwar mit allen Sinnen, tägliche Assoziationsübungen! Alles das in kindlicher, spielender Weise, wie man es auch mit dem hörenden Kinde im Anfangsstadium seines Sprechens wohl macht. Gewarnt mufs hier werden vor dem lauten »ins Ohr sprechen«. Dasselbe trägt zur Deutlichkeit der Sprache nichts bei, wenn es sich um unbekannte Wörter handelt, es ist dazu im höchsten Grade unangenehm, indem es leicht Kitzel verursacht. Findet es fortgesetzt statt, so kann es auch Nervosität hervorrufen. Das gilt in noch höherem Mafse von der Anwendung eines Hörrohres. Man spreche zu dem Kinde stets mit mäfsig lauter Stimme, aber mit deutlicher Aussprache der einzelnen Laute, man spreche gut.

Sehr viel kann im frühen Kindesalter auch auf erziehlichem Gebiete geleistet werden, indem man einmal üblen Angewohnheiten, denen schwerhörige Kinder leicht verfallen, vorbeugt und zum anderen zu guten Gewohnheiten und Tugenden den Grund legt. Zu jenen üblen Angewohnheiten gehören das Mundoffenhalten, das Schnaufen beim Atmen, das Schmatzen beim Essen, unmotiviertes Stöhnen, Gesichterschneiden, der schlurrende oder tapsende Gang, Türenzuschlagen usw., alles Sachen, die mit der Schwerhörigkeit in enger Beziehung stehen. Man gewöhne das Kind an elastische Bewegungen, mache mit ihm fleifsig rhythmische Übungen, lasse es viel mit Ball, Reif usw. spielen. Vor allem auch halte man auf strikten Gehorsam und höfliches Benehmen. Es ist ein schlimmer Fehler, wenn man glaubt bezüglich der Anforderungen, die man an ein wohlerzogenes Kind zu stellen gewohnt ist, beim schwerhörigen Kinde mit Rücksicht auf sein Gebrechen etwas nachlassen zu müssen. Zu beachten bleibt, dafs schwerhörige Kinder je nach der Art ihres Ohrenleidens oft unter körperlichem Unwohlsein zu leiden haben. So bedürfen sie einer besonderen Körperpflege sowohl hinsichtlich ihres spezifischen Leidens (Ohr- und Nasenbehandlung, Bäder, ausgedehnte Gymnastik usw.), wie auch in Bezug auf ihr sonstiges Wohlbefinden. Besonderer hygienischer Überwachung bedürfen die Augen, damit nicht zur Schädigung des einen höheren Sinnes noch die des anderen trete. Alles im vorstehenden Ab-

schnitt Gesagte gilt auch für das von Geburt an schwerhörige Kind.

6. Die Ausbildung des schwerhörigen Kindes. Auch das schwerhörige Kind hat ein Anrecht auf das Kulturerbe der Menschheit, auch ihm gegenüber wird die erziehliche Leitung und Unterweisung behufs Ausgestaltung seiner Persönlichkeit und Heranbildung derselben zu einem möglichst vollwertigen Gliede der privaten und öffentlichen Lebenskreise zur unabweislichen Pflicht. Wie bei anderen Kindern, so hat auch bei ihm behufs Erreichung jener Ziele die Einführung in das Werden und Sein der Natur, wie in das Werden und Sein der menschlichen Kultur, einschliesslich der sittlich-religiösen Kultur, zu erfolgen. Um aber diese Aufgaben erfüllen zu können, muss vor allem eine andere Aufgabe gelöst werden: es ist den aus der Schwerhörigkeit fliessenden Folgen zu begegnen und nach Möglichkeit vorzubeugen. Wenn auch diese letztere Aufgabe die ist, welche am dringendsten der Lösung bedarf, wenn auch ferner zu beachten bleibt, dass die beiden übrigen um so leichter und schneller gelöst werden, je weiter die besondere Aufgabe ihrer Lösung entgegengeführt wurde, so muss doch bemerkt werden, dass diese nicht isoliert für sich gelöst werden kann und dass ihr während der ganzen Bildungszeit besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. Darum gehört zur Unterweisung und Erziehung schwerhöriger Kinder auch dann noch eine besondere Sachkunde und bedarf namentlich die erstere auch da noch der Anwendung besonderer Methoden, wo es gilt in Natur und Kultur einzuführen, das Kind in den menschlichen Wissenskreisen heimisch zu machen; denn dem Lehrer schwerhöriger Kinder erwachsen zum grossen Teil in Verfolg der sprachlichen Mängel, zum Teil aber auch unabhängig von diesen eine ganze Reihe von Schwierigkeiten, zu deren Überwindung besondere Massnahmen sich als notwendig erweisen.

Da bei dem schwerhörigen Kinde das Ohr weder für die Sprachaneignung (Spracherlernung), noch für das Sprachverständnis (die Sprachwahrnehmung) seine Dienste in erforderlichem Masse tun kann und ausserdem für die Regelung und Kontrolle der Sprache nicht genügt, so ist zu allernächst Sorge zu tragen, dass ihm von seiten der anderen Sinne hinsichtlich der Ausübung der sprachlichen Funktionen eine Unterstützung zuteil werde. Die hierbei in Betracht kommenden Sinne sind das Gesicht und das Gefühl, insbesondere das Tast- und Muskelgefühl in den Sprechwerkzeugen. Die genannten Sinne spielen auch beim Normalhörigen bezüglich des Sprachgeschäftes eine gewisse Rolle, wie man sowohl beim sprechenlernenden kleinen Kinde, wie auch bei einiger Aufmerksamkeit an sich selbst und endlich in pathologischen Fällen beobachten kann. Die Mitwirkung dieser Sinne kommt uns nur in der Regel weniger zum Bewusstsein wegen der hervorstechenden akustischen Merkmale der Sprache. Das schwerhörige Kind aber muss lernen mit Bewusstsein sowohl das Auge wie das Tast- und Muskelgefühl in den Dienst der Sprachwahrnehmung wie des Sprechens zu stellen. Dem Sprechakt liegen Bewegungen zu Grunde und zwar derart, dass einem jeden Laute unserer Sprache ein bestimmter Bewegungskomplex entspricht. Während das Ohr es nur mit dem akustischen Effekt dieser Bewegungen zu tun hat, bieten sich den genannten Hilfssinnen die Bewegungen selbst mehr oder minder deutlich der Wahrnehmung dar.

Insofern das Auge eingeübt wird die Rede anderer zu erfassen, sprechen wir vom Absehen (Ablesen) der Rede. Zu verwerfen ist der Ausdruck Lippenlesen, da beim Ablesen das ganze Gesicht beobachtet werden muss. Das schwerhörige Kind im Absehen der Rede zu üben ist eine unerlässliche Forderung. Es hat diese Art der Sprachwahrnehmung zwar bedeutend engere Grenzen, als das Hören und kann mit diesem einen Vergleich nicht entfernt aushalten, aber in Verbindung mit dem Hören gewährt es doch eine fliessende Sprachauffassung in den Grenzen, in denen das Kind die Sprache beherrscht. Ausserdem gewährt es verschiedene Vorteile: die unmittelbare Nähe des Sprechenden ist nicht erforderlich; das lästige Ins-Ohr-Sprechen fällt fort; das Kind versteht auch Flüstersprache; es versteht das Sprechen auch durchs geschlossene Fenster hindurch; es kann gleichzeitig den Gesichtsausdruck beobachten; wegen der Entlastung des Gehörs ist Aussicht vorhanden, dasselbe länger

und in besserem Zustande zu erhalten; endlich gewöhnt sich das Kind an eine exakte Nachahmung der Sprechbewegungen.*) Inwieweit bei der Sprachwahrnehmung des schwerhörigen Kindes das Auge oder das Ohr die erste Rolle zu spielen berufen ist, hängt von dem Grade der Schwerhörigkeit ab. Es gibt Fälle, wo das Ohr der Unterstützung des Auges nur bei der Spracherlernung bedarf, bei der späteren Wahrnehmung des Erlernten aber der Mitwirkung des Auges entraten kann, so dafs der Nichteingeweihte hier an eine Besserung des Gehörs glauben könnte. Vor einem Irrtum bezüglich des Absehens mufs gewarnt werden. Ein Kind kann nur die Wörter und Redewendungen mit Bestimmtheit absehen, die in seinem Sprachschatze vorhanden und so disponibel sind, dafs die flüchtigen optischen Eindrücke, wie sie beim Sprechen erfolgen, zu ihrer Reproduktion genügen. Man darf also nicht glauben, ein Kind könne, nachdem es einen sog. Absehkurs durchgemacht, nun von einer beliebigen Lehrkraft weitergebildet werden.

Neben jenen Übungen, die eine sichere Sprachauffassung zum Ziele haben, sind nun diejenigen zu pflegen, welche den Schüler zur guten Aussprache führen und ihn für die Selbstkontrolle derselben befähigen. Da gilt es fehlerhafte Laute zu berichtigen, fehlende zu ergänzen, Modulation und Rhythmus in die Aussprache zu bringen, eine Arbeit, die um so schwieriger sich gestaltet, je tiefer bestehende Schäden durch lange Gewohnheit einwurzelten. Der Schüler mufs sich da der richtigen Sprechbewegungen zunächst voll bewufst werden, anders wird er nie zur Selbstkontrolle durch das Muskelgefühl uud zu jenem grofsen Mafs von Selbstzucht gelangen, das für ein gutes Sprechen ohne das kontrollierende Gehör notwendig ist. Ohr und Auge, Tast- und Muskelgefühl sind für diese Übungen in zweckentsprechender Weise zu verwerten, rhythmische Übungen nicht zu vernachlässigen. Hier kann ein Hörschlauch auch gute Verwendung finden, da mit Hilfe eines solchen der Schüler sich selbst ins Ohr sprechen kann. Auch Lesen und Schreiben können dabei wichtige Dienste leisten, die Erlernung dieser Fähigkeiten ist darum gleich mit in Angriff zu nehmen.

Von vornherein ist auf eine planmäfsige Bereicherung des Wort- und Formenschatzes der Sprache Bedacht zu nehmen, und diese Aufgabe darf während der ganzen Bildungszeit nicht aus dem Auge gelassen werden. Sie ist so bedeutsam, dafs alle übrigen Unterrichtsfächer neben ihrer besonderen Aufgabe auch diese rein sprachliche stets mit zu lösen haben. Mit besonderer Sorgfalt ist das Kind in die abstrakten Begriffe und die übertragene Bedeutung der Sprache einzuführen. Hier sowohl wie bezüglich der grammatischen Formen erwachsen dem schwerhörigen Kinde Schwierigkeiten, an die der Lehrer normalhöriger Kinder gar nicht zu denken hat. Solche vielseitige und unermüdliche Sprachpflege mufs das Kind schliefslich zu jenem Grade der Sprachbeherrschung führen, der seiner Lebensstellung entspricht. Nochmals mufs betont werden, dafs hier die gesamten sprachlichen Aufgaben in ihrem ganzen Umfang vom planmäfsigen Unterricht zu lösen sind, mit einer Unterstützung durch den Umgang darf der Lehrer nicht rechnen, es sei denn, dafs er das schwerhörige Kind in seiner Familie hat, wo er die einzelnen Familienglieder für jene Aufgaben mit interessieren und zu ihrer Lösung mit heranziehen kann.

Wenn auch bei der Ausbildung schwerhöriger Kinder alle Fächer der öffentlichen Schulen, mit Ausnahme der musikalischen, ihre Pflege finden können, so mufs doch hervorgehoben werden, dafs man sich weder den Lehrplan noch die einzelnen Lehrgänge irgend einer solchen Schule hier ohne weiteres zum Muster nehmen soll. Wegen der besonderen Aufgaben, die es hier neben den allgemein unterrichtlichen zu lösen gilt, macht sich neben besonderen methodischen Mafsnahmen vielfach auch eine besondere Anordnung der Wissensfächer und Wissensstoffe notwendig. Eine weit gröfsere Rolle auch, wie bei Normalhörigen, ist hier dem Gelegenheitsunterricht zuzuweisen. Mehr wie dort ist mit der Kraft des Schülers wie mit der zu Gebote stehenden Zeit zu rechnen. Endlich ist mit allen Mitteln darauf hinzuarbeiten, den

*) Die genannten Gründe lassen es auch für den schwerhörigen Erwachsenen als unbedingt geboten erscheinen, das Absehen der Rede zu lernen.

Schüler für die spätere selbständige Weiterbildung zu befähigen, da die hierfür getroffenen allgemeinen Veranstaltungen ihm nur zum sehr geringen Teile nützlich werden können.

7. Wie steht es nun um **die gegenwärtige unterrichtliche Versorgung der schwerhörigen Kinder?** Wenn die Schwerhörigkeit in frühester Kindheit erworben wurde, oder sehr hochgradig ist, ebenso, wenn der sprachliche Rückbildungsprozeſs weit fortgeschritten ist, wandern die betreffenden Kinder zumeist in die Taubstummenschulen. Nach Walther*) finden sich in diesen 20 % mit Vokalgehör, nach Hartmann**) 11,4 % mit Vokal-, 4,3 % mit Wortgehör. Hedinger***) kommt durch seine Untersuchungen zu dem Ergebnis, »daſs ein sehr groſser Bruchteil der Taubstummen früher Schwerhörige waren, die in keine ärztliche, geschweige spezialärztliche Behandlung kamen und mit jedem Jahre natürlich schwerhöriger wurden, bis das Alter zur Aufnahme in die Anstalt kam.« Daſs schwerhörigen Kindern eine weit bessere Ausbildung gegeben werden könnte, als sie die Taubstummenschule gegenwärtig zu bieten vermag, ist eine Tatsache. Besonders zu bedauern bleibt es, daſs man bei Kindern, die schwerhörig wurden, nachdem sie schon die Sprache erlernt hatten, nicht sofort alle Maſsregeln ergreift, die ihnen ihren sprachlichen Besitz sichern, daſs man sie erst auf das Niveau der Taubstummen sinken läſst. Stand doch ein solches Kind vor Eintritt der Schwerhörigkeit sprachlich häufig hoch über einem wirklich Taubstummen, der die Taubstummenschule bereits absolviert hat. Dabei ist als gewiſs anzunehmen, daſs, wenn die Schwerhörigkeit nach dem 3. Jahre eintritt, dem Kinde durch entsprechende Maſsnahmen sein sprachlicher Besitz erhalten werden und seine Weiterbildung auf diesem Grunde bauen kann. Immerhin muſs man sagen, daſs die Taubstummenschule zur Zeit der beste Notbehelf für solche Kinder ist.

In Fällen geringerer Schwerhörigkeit führt man die Kinder zumeist der Volksschule zu oder beläſst sie in dieser, wie schon die eingangs erwähnten ärztlichen Untersuchungen zeigen. Hier bereichern sie dann die Kategorie der Schwachbefähigten, Geistig-Zurückgebliebenen, Dummen und Faulen, wenngleich sich unter ihnen derselbe Prozentsatz intelligenter Köpfe finden dürfte wie unter Normalhörigen. Privatunterricht und Nachhilfestunden ändern an den Fortschritten schwerhöriger Kinder dauernd nichts, solange man sich der für Normalhörige üblichen Methoden bedient; das mögen sich alle diejenigen Elter gesagt sein lassen, welche ihre Kinder durch Privatunterricht glauben ausbilden zu können. Nachdem man damit vorgegangen ist in den Städten Klassen und Schulen für Geistig-Zurückgebliebene einzurichten, werden wohl die meisten schwerhörigen Kinder diesen zugewiesen werden. Es kann nicht genug betont werden, daſs sie ihrer durchschnittlichen Befähigung nach nicht dorthin gehören. Und was sollen sie auch da? Weiter nach einer für vollhörige Ohren berechneten Methode unterrichtet werden? Die Folge wird sein, daſs sie unter diesen Schwachen als die Schwächsten erscheinen; denn jene Methode versagte bei ihnen ja nicht wegen ihrer schwachen geistigen Fähigkeiten, sondern wegen ihres spezifischen Gebrechens. Wie groſs der Prozentsatz Schwerhöriger in jenen Klassen ist, zeigt ein Bericht aus Plauen i. V.*) Dort schied man im Jahre 1893 aus den Volksschulen 38 Kinder aus, um sie den Klassen für Schwachsinnige zuzuführen; unter diesen 38 befanden sich laut ärztlichen Befundes 9 Schwerhörige. Im Jahre 1894 schied man 30 aus und der Arzt fand unter diesen wieder 9 Schwerhörige. Charakteristisch ist, daſs man seitens der Schule die ausgeschiedenen Kinder als »ungenügend

---

*) Walther, Handbuch der Taubstummenbildung. Berlin 1895.

**) Hartmann, Die Krankheiten des Ohres und deren Behandlung. Berlin 1892.

***) Hedinger, Die Taubstummheit und die Taubstummenanstalten usw. Stuttgart 1882. Siehe auch Heidsiek, Der hörende Taubstumme. Breslau 1898.

*) Ergebnisse ärztlicher Untersuchung schwachsinniger Kinder und ihre Bedeutung für den Lehrer. Vortrag, gehalten im Bezirkslehrervereine zu Plauen i. V. von Sanitätsrat Dr. Dillner. Abgedruckt in Heft 2 u. ff. Jahrg. 1897 der Medizinisch-Pädagogischen Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde.

bildungsfähig«, »geistig minderwertig, gedächtnisschwach, blöde, verzögert in der Entwicklung« keins aber als schwerhörig bezeichnete, soweit dies aus dem mir vorliegenden Bericht zu ersehen ist. Ebensowenig wie schwerhörige Kinder in solchen Klassen an ihrem Platze sind, sind sie es in den Pensionaten und Anstalten für Geistig-Zurückgebliebene, Psychopathisch-Minderwertige, Schwachsinnige usw. Soll den schwerhörigen Kindern eine ihren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung zuteil werden, will man zu ihrem Gebrechen nicht noch das viel schlimmere Unglück des Verkanntwerdens, der falschen Behandlung, der geistigen und moralischen Verkümmerung auf sie laden, so mufs man für sie besondere Bildungsgelegenheiten schaffen.

Einen ersten Schritt in dieser Angelegenheit tat der Unterzeichnete im April 1894 mit Eröffnung seiner Erziehungsanstalt für Schwerhörige und Ertaubte. Im Jahre 1902 ist dann Berlin damit vorgegangen, besondere Klassen für schwerhörige Kinder seinem Volksschulorganismus anzugliedern und gegenwärtig geht auch in Charlottenburg ein solcher Plan der Verwirklichung entgegen. Berlin hat jetzt 13 solcher Klassen mit ca. 200 Schülern. Knaben und Mädchen werden gemeinsam unterrichtet. Manche Taubstummenschulen haben im letzten Jahrzehnt besondere Abteilungen für die »uneigentlichen Taubstummen« (Kinder mit Gehörresten) eingerichtet. Im Königreich Sachsen wird gegenwärtig die Errichtung einer besonderen Anstalt für Kinder mit Gehörresten (entweder für »uneigentliche Taubstumme« oder für »schwerhörige Kinder«) behördlicherseits erwogen. Zu wünschen bleibt, dafs derartige Bestrebungen bald allgemeiner werden und auch die taubgewordenen Kinder mit umfassen (vergl. Artikel »Taubheit«).

An alle Ärzte, Lehrer und Eltern aber mufs der Appell gerichtet werden, dem Zustande der Ohren der Kinder eine viel gröfsere Aufmerksamkeit wie bisher zuzuwenden. Manche Kinder werden dann vor der Schwerhörigkeit bewahrt bleiben, noch viel mehr aber vor den traurigen Folgen derselben, und viele, die jetzt taubstumm sind, werden dann nur schwerhörig sein!

Literatur: Brauckmann, Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung. Nebst einem Anhang: Das ertaubte Kind. Leipzig 1896. — Ders., Die psychische Entwicklung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. Berlin 1901.

Jena. K. Brauckmann.

Schwermut

Die Bezeichnung Schwermut wird bald zur Bezeichnung eines Krankheitssymptoms, der krankhaften Traurigkeit oder Depression, bald zur Bezeichnung einer Krankheit, der Melancholie verwendet. Siehe unter Depression und unter Melancholie.

Berlin. Ziehen.

Schwimmen

s. Baden

Schwindsucht

s. Tuberkulose

Scoliosis

s. Rückgratsverkrümmungen

Seelsorge an der Jugend

1. Begriff und Wesen der Seelsorge. 2. Geschichtliches. 3. Seelsorge, der Schule: a) öffentliche, b) private.

1. Begriff und Wesen der Seelsorge. Alle Bemühung bei der Erziehung ist auf die Gesundheit wie des Leibes so auch der Seele gerichtet. Ebendarum und auch weil die Seele nicht ohne den Körper gegeben ist, wird dort, wo von Seelsorge gesprochen wird, immer das leibliche Leben in die zu veranstaltende Fürsorge mit eingeschlossen gedacht werden müssen. Wenn daher auch ganz gewifs Seele und Leib zu unterscheiden sind, so ist doch eine Einwirkung auf das seelische Leben eines Menschen nicht möglich ohne zugleich das leibliche Leben mit in Betracht zu ziehen. Je enger die Beziehungen zwischen beiden gedacht werden, desto mehr sind Inneres und Äufseres des Menschen bei der Fürsorge für ihn als gleichberechtigt anzusehen.

Die Heilkunst sieht das als eine unbedingte Notwendigkeit an. Sie nimmt einen großen Teil seelischer Abirrungen als Folge von körperlichen Zuständen und bezeichnet es für die erfolgreiche Behandlung vorhandener Schwächen oder Fehler geradezu als unerläßlich, die behütende oder heilende Pflicht des Menschen nicht ohne Berücksichtigung des Leiblichen zu betreiben. Gehirn und Nerven stehen in der genauesten Verbindung mit den geistigen Funktionen. Diese Anschauungsweise kann als zutreffend angesehen werden ohne damit materialistischen Gedanken das Feld zu räumen. Das Wort Seelsorge bedeutet allerdings zuvörderst nur Sorge für die Seele zum Unterschied von der für den Leib. Ganz allgemein wird der Begriff Seelsorge also nichts anderes zu sagen haben als die Sorge dafür, daß das Leben der Seele seiner Bestimmung gemäß sich entfaltet und zu dem ihm vorgeschriebenen, ihm wesentlichen Ziele geführt wird. In diesem Sinne könnte die Bezeichnung »Seelsorge« auch dort ihre Anwendung finden, wo nicht unbedingt und allein von kirchlichen oder religiösen Gesichtspunkten ausgegangen wird. Man könnte sagen, mit dem ersten Gedanken einer Erziehung überhaupt war auch der Gedanke der Seelsorge gegeben. Doch in dieser Allgemeinheit wird der Ausdruck selten gebraucht, für gewöhnlich immer nur in der speziell kirchlichen Bedeutung. So aufgefaßt gehört der Begriff der praktischen Theologie an, wird aber hier nicht von allen in der gleichen Weise verstanden in Bezug auf seinen Inhalt und Umfang. Cura animarum ist, wie u. a. H. A. Köstlin erklärt, »die auf Erhaltung des der Seele als solcher eigentümlichen Lebens und die Bewahrung der für ihren Bestand und ihre Entwicklung maßgebenden Lebensbeziehungen gerichtete besondere Bemühung.« Andere definieren anders, alle stimmen aber im Grunde in dem Gedanken überein, daß es sich bei der Seelsorge eben darum handelt, das Leben der Seele in einer solchen Weise zu schützen und zur Entwicklung zu bringen, daß sie befähigt wird und bleibt, die ihr innewohnende religiös-sittliche Bestimmung zu erreichen, kürzer: sittliche und im engeren Sinne christliche Charaktere zu bilden. Schleiermacher hebt hervor, daß es sich bei der Seelsorge immer um ein besonderes Verhältnis des Geistlichen und einem einzelnen Gemeindegliede handelt, wobei die Anknüpfung ausgehen kann von dem Geistlichen oder von dem betreffenden Gemeindegliede. Es gilt dabei »die geistige Freiheit zu erhöhen« und Klarheit zu schaffen. Statt des Wortes Seelsorge, Cura animarum, wird auch der Name Poimenik gebraucht (von Zetzschwitz, von Osterzee), abgeleitet von dem biblischen ποιμαίνειν, hüten, weiden. Köstlin erklärt: »Poimenik ist die Lehre von der speziellen kirchlichen Seelsorge oder von der Betätigung der Heiligkeit der Kirche an den einzelnen Gliedern der werdenden und der gewordenen Gemeinde.«

Die Begrenzung des Begriffs aber ist streitig. Bald wird das Sorgen für die Seelen als Einwirkung des einzelnen auf den einzelnen gefaßt, bald als Gemeinschaftseinfluß auf den einzelnen. Einmal wird es bezogen auf alle, die der christlichen Gemeinde angehören, bald nur auf die Abgefallenen oder Matt- und Schwachgewordenen; von diesen als ein Dienst an Gesunden und Kranken, von jenen als ein solcher nur an den (seelisch) Kranken, entweder als auszuüben nur von den dazu amtlich Berufenen oder von allen, die zur Gemeinde der Gläubigen gehören. Der Zweck, zu Christo zu führen und bei ihm zu erhalten, bleibt derselbe. Es gilt immer dem Heil der Seele, ihrer frommen Beschaffenheit für die Zeit des irdischen Daseins und ihrer Würdigkeit für den Himmel, für das Reich Gottes. Es läßt sich aber auch eine ganz allgemeine Seelsorge denken, die sich nicht immer in den Grenzen des kirchlichen Lebens bewegt, eine Einwirkung eines Menschen auf den andern überhaupt, um ihm zu sittlicher Bildung, oder Rückkehr von Abirrungen auf den rechten Weg des ethischen Denkens und Handelns behilflich zu sein. In diesem Sinne gehört die Seelsorge zu den allgemeinen Menschenpflichten, stimmt aber mit der kirchlichen Tätigkeit insoweit zusammen, als sie wie diese das Ethische überhaupt zum Ziele hat. Beide Tätigkeiten können sich ergänzen, wo die kirchliche Seelsorge etwa versagt oder eine bloße Moral sich als unwirksam erweist.

Die cura animarum wird je nach der

Art und Weise ihrer Betätigung eingeteilt in direkte und indirekte. Die direkte Einwirkung richtet sich auf die Willensbestrebung dessen, der seelsorgerisch behandelt wird und bedient sich dabei vornehmlich des Wortes der heiligen Schrift und auch der aus dem Geiste derselben stammenden Rede. Die indirekte sucht die Verhältnisse, die ganze Umgebung des zu Behandelnden, seine Lebensschicksale, seine Beeinflussung durch andere so zu gestalten, dafs der Gesundheit seiner Seele kein Schade erwächst. Auch sie hat keine andere Absicht als die: auf den Willen des anderen einzuwirken, seine Gedanken aus der Zerstreuung zu sammeln und ernste Entschlüsse hervorzurufen. Gerade dieses, dafs solche Energie des Willens fehlt, ist der wesentliche Mangel, der eine seelsorgerische Behandlung erforderlich macht. Sie geschieht durch Armenpflege oder durch Regelung des Umgangs, oder Unterstützung bei der Erfüllung des Berufs. So ist die Seelsorge sowohl eine erbauende und ordnende als eine erhaltende Tätigkeit. Sie kann individuell und generell sein, eine Einwirkung auf den einzelnen, oder auf die Gesamtheit und wieder eine solche durch einzelne oder durch die Gesamtheit. In einer engeren Gemeinschaft wirkt sowohl die Gemeinschaft auf alle je nach der Empfänglichkeit und je nach dem Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit, als auch wieder jeder für sich auf den anderen, bewufst oder unbewufst. Die Seelsorge als solche kann selbstverständlich immer nur eine bewufste oder absichtliche Tätigkeit sein. Gemeingeist und Einzelgeist, Individual- und Sozial-Psychologie kommen für sie in Betracht. Um auf andere einzuwirken, können wir uns nicht begnügen mit blofser Erfahrung und einer allgemeinen Kenntnis seelischer Erscheinungen. Wollen wir das Innenleben eines Mitmenschen umgestalten oder auf der rechten Bahn erhalten, so müssen wir wissen, wie ein Seelenleben sich entwickelt, welchen Gesetzen es dabei folgt, welchen Hindernissen es begegnen kann, wie Gedanken, Gefühle und Willensakte hervorgerufen werden, wie sich die einzelnen psychischen Vorgänge gegenseitig verhalten und auf welche Weise sie zu einer gefesteten Einheit gebracht werden können. Seelsorge ohne Psychologie ist ein blofses Experimentieren, das eher schaden als nützen wird.

Von diesem psychologischen Standpunkte aus wird aber zugleich deutlich, welch eine schwierige und verantwortungsreiche Tätigkeit die Seelsorge ist. Sie fordert ein fleifsiges Studium des menschlichen Herzens mit Hilfe einer bestimmten psychologischen Theorie. Gewifs wird in vielen Fällen die Theorie versagen, weil das Seelenleben des Menschen ein äufserst kompliziertes ist, doch ohne jede Orientierung über die psychischen Gesetze, soweit sie erkennbar sind, ist alle Seelsorge ein unsicheres Versuchen. Das Allererste bleibt, dafs jeder, der Seelsorge zu üben gedenkt, sich die Schwierigkeit derselben vergegenwärtigt. Das wird ihn vor Ermüdung schützen und seine Aufmerksamkeit schärfen. Geduld, Vorsicht und Beharrlichkeit sind die wichtigsten Regeln. Durch blofse Worte läfst sich hier wenig ausrichten. Überhaupt mufs dem, der gewissenhaft Seelsorge zu üben beabsichtigt, die Erkenntnis innewohnen, dafs mit einem schablonenhaften Verfahren, wie es nur zu oft gehandhabt wird, eher Schaden als Nutzen gestiftet wird. Ist es schon schwer in die verborgenen Herzenstiefen eines einzelnen einzudringen, so mufs es mit noch viel gröfsern Schwierigkeiten verbunden sein für die Seele einer gröfseren Anzahl sorgen zu wollen. Täuschung und Selbsttäuschung sind hier nur zu leicht möglich. Vor allem gilt, die rechte Achtung zu haben vor der Verschiedenheit der Individualitäten deren seelischer Stimmung und Vorstellungskreis. Es sind Anknüpfungspunkte zu suchen und rücksichtslose, eigengefällige Zudringlichkeiten zu vermeiden. Niemals auch darf durch die Seelsorge das Gefühl der eigenen Verantwortlichkeit beeinträchtigt werden, dafs dann jemand nur von dem andern allein, der auf ihn einwirkt, in eigener Passivität Hilfe und Besserung erwarte. Die cura animarum wird deshalb nicht ohne weiteres jedermanns Sache sein und allen mit dem gleichen Vertrauen übertragen werden können. Sie fordert ein fleifsiges Studium des eigenen Herzens und der uns umgebenden Menschen. Sie ist teils eine cura specialis, teils generalis. Die cura generalis bezieht sich auf die Gemeinschaft und wird

innerhalb der kirchlichen Gemeinschaft geübt durch Predigt, Katechese und Kultus überhaupt. Die cura specialis hat den Einzelnen zu ihrem Gegenstand und kann wieder von der Beschaffenheit sein, dafs sie die ganze Person dieses einzelnen ins Auge fafst und sein gesamtes Leben zu regulieren, zu bewachen und zu einer gedeihlichen Entwicklung zu bringen sucht, oder sich darauf beschränkt, einen einzelnen, besonders hervorstechenden und schädlichen Fehler zu behandeln.

Die allgemeine Notwendigkeit der Seelsorge folgt aus der allgemeinen menschlichen Schwäche, daraus, dafs aus den einzelnen sich durch Wort und Beispiel fortpflanzenden Sünden ein Reich der Sünde, ein grofser über alle sich ausdehnender Zusammenhang von Schuld entstanden ist, dem nun von dem Reich des Guten, von dem Reiche Gottes aus entgegen gewirkt werden mufs. So ist jeder Gegenstand der Seelsorge und zugleich Seelsorger gegenüber anderen. Das geordnete kirchliche Amt mag am besten geeignet sein, die Pflicht solcher Seelsorge zu erfüllen, weil die Inhaber desselben durch Kenntnis und Übung und vermöge ihrer Stellung innerhalb der Gemeinschaft die geeignetsten Mittel und Fähigkeiten besitzen, um auf andere im kirchlich religiösen Sinne einen wirksamen Einflufs auszuüben. Doch zuweilen wird gerade der amtliche Charakter des Seelsorgers sein Wirken hindern. Die, auf die ein Einflufs ausgeübt werden soll, meinen, dafs nur das Amt des betreffenden zu ihnen rede und nicht sein Herz. Schon deshalb darf in einer wohlorganisierten Gemeinschaft die Seelsorge nicht ein Einzelwerk bleiben, sondern mufs soviel als möglich durch alle geübt werden, weil die Leiter der Gemeinde, die Geistlichen, infolge der menschlichen Schranken, die jedem, auch dem ausgezeichnetsten, gesetzt sind, nicht im stande sein werden, jedes einzelnen sich anzunehmen. Sie werden, wenn ihr Amt recht verstanden wird, der religiöse Zentralpunkt sein müssen, von dem die Anregung zur Einzelseelsorge in den verschiedensten Kreisen ausgeht und immer wieder zu neuem Fleifse ermuntert wird, der Orientierungs- und Sammelpunkt jeder in einem Gemeinschaftsleben geübten Seelsorge aller an allen. Die Mittel der Seelsorge sind je nach der Auffassung, die eine religiöse Gemeinschaft von ihrem eigenen Wesen und ihren Aufgaben und Kräften hat, verschieden. Die römisch-katholische Seelsorge bedient sich anderer Mittel als die evangelische. Die elterliche, die in der Schule geübte, die kirchliche, die im Freundeskreise bestehende Seelsorge verfahren jede nach ihrer besonderen Art und ihren besonderen Kräften und Gelegenheiten, die ihnen zu gebote stehen. Was sie tun für das geistige Wohl anderer mag unter Umständen mit Strenge gepaart sein und Strafe durch Wort oder Tat fordern, darf aber nie aus einem anderen Motive stammen, als aus dem der Liebe und soll dies auch äufserlich erkennbar machen, um so desto gewisser auf die Seele des Mitmenschen einzuwirken. Nur der aufrichtige Menschenfreund überhaupt wird Pflicht und Trieb zur Seelsorge erkennen und in sich fühlen. Sein mitempfindendes, mitleidendes und sich mitfreuendes Herz wird auch am sichersten bewahrt werden vor der Schablone, die was ganz Innenwerk sein sollte, zur blofsen Äufserlichkeit, zur Phrase, zum Schein macht. Sonach ist Seelsorge die bewahrende und fördernde Bemühung um das Heil der Seele, notwendig wegen der allgemeinen Schwäche, Irrtumsfähigkeit und Sünde der Menschen, ihr Zweck die Erziehung zum Reiche Gottes, die Organe einesteils das besondere kirchliche Amt als Zentralpunkt der christlichen Gemeinde, andernteils alle, die zu dieser Gemeinschaft gehören, sofern sie würdige Glieder derselben sind, und die Mittel: Wort und Vorbild, unter Umständen nach bestimmten Regeln und durch Gesetze, oder kirchliche Anordnungen ausgeübte Zucht, immer aber stammend aus der Liebe als dem Hauptmotiv alles sittlichen und insbesondere christlichen Handelns, bald eine Angelegenheit und Pflicht einzelner, bald der Gesamtheit.

2. Geschichtliches. Die Geschichte der Seelsorge ist einesteils eine Geschichte der unter diesem Namen begriffenen Tätigkeit selbst, teils eine Geschichte der Theorien, die darüber aufgestellt worden sind innerhalb der christlichen Kirche, in der allein diese Tätigkeit als eine besondere und ausdrücklich geforderte hervorgetreten ist.

In der Urkirche, in der sich die ein-

zelnen Ämter überhaupt erst zu bilden begannen, kennt man eine Seelsorge als besondere amtliche Pflicht und Funktion nicht. Die Gemeinschaft war hier noch klein, die Lebendigkeit des Glaubens noch groſs, so daſs einerseits eine Einwirkung der einzelnen Mitglieder der Gemeinden in leichter, selbstverständlicher Weise stattfinden konnte, andrerseits aber besondere Antriebe und auſserordentliche Maſsnahmen und Beeinflussungen wenigstens in der allerersten Zeit sich nicht notwendig machten. Jesus übt Seelsorge in dem Kreise seiner Jünger, belehrend, mahnend und warnend. Er schickt sie hinaus je zwei und zwei nicht ohne die Absicht, daſs jeder den anderen ergänze und zugleich in der rechten Bahn erhalte. Wie in allem, was die Religion und Ethik anlangt, ist er auch hier der Meister: kurz, knapp, eindringlich, die Niedergebeugten ermunternd, die Selbstgerechten warnend, die Stolzen demütigend, die Frischen und Freien begeisternd. Er weist darauf hin, daſs jeder, bevor er den Splitter aus des Bruders Auge ziehe, zuvor den Balken in dem eigenen beachten möchte und heiſst die Bemühung um das Heil des anderen niemals von dem Gesichtspunkte des Richters auszuüben, das leicht die Liebe erstickt, oder die Bemühung unwirksam macht. In Matth. 18, 16 ff. redet er von der Art, wie der Bruder, der an jemand sündigt zu behandeln sei, und gibt damit Andeutungen für die Übung der Seelsorge innerhalb der Gemeinde.

Die Zeit der Apostel brachte infolge des Zuwachses, den die Christengemeinde erfuhr und der daraus entstehenden Miſshelligkeiten das Amt der Diakonen, eine besondere Seelsorge als Armenpflege, mit der seitdem die cura animarum in ihrer hauptsächlichsten Tätigkeit immer verbunden geblieben ist. Die Hauptseelsorger und Leiter der Gemeinde sind die Apostel in »Zudienung des Heilswortes«, ihre Gehilfen die Diakonen, Ältesten und Vorsteher. »Das Interesse der Kirche für die Behauptung ihrer Autorität in Lehre und Leben führte dahin, in dem Vorsteheramt, das zunächst und durch die persönlichen Eigenschaften seiner Träger dazu berufen war, die Reinheit der apostolischen Überlieferung in Lehre und Leben zu wahren, eine gottgewollte Einrichtung zu erblicken, die dazu getroffen ist, der Gemeinde die gesunde Lehre und die mehr kirchliche Ordnung zu sichern.« (Köstlin.) Je mehr die Bedeutung des kirchlichen Amtes sich ausbildet, desto mehr wird auch die Seelsorge offiziell und die Abhängigkeit der Gläubigen vom Amte wächst. Dadurch aber wird, genau erwogen, dem Lehrenden und Hüter der Gemeinde eine so groſse Verantwortung zugemutet, daſs sie kaum der einzelne zu tragen vermag, und der Grund gelegt zu einer groſsen Passivität der Gemeinden in ihren einzelnen Mitgliedern wie in der Gesamtheit. Im Mittelalter erreicht diese ihren Höhepunkt. Das geistliche Amt ist alles, die Inhaber desselben sind Priester, die die Schätze der Kirche austeilen, die Heilsgaben verabreichen oder verweigern. Das Mittel der Gewalt ist der Beichtstuhl. Die Ohrenbeichte befestigt die Herrschaft der Hierarchie über die Herzen der Gläubigen und der Macht des Amtes gesellt sich die massivere Gewalt der Kirchenzucht, deren wirksamstes Mittel der Bann wird. Die alte Kirche kannte diese Einrichtungen der geistlichen Herrschaft nicht. »Der Priester ist nur der Mittler, der die Vergebung der Sünde der Gemeinde vermittelt.« Erst später kam die Privatbeichte in Aufnahme, nach dem schon vorher einzelne besonders angefochtene Seelen ein Bedürfnis darnach gehabt haben mögen. Vom 8. Jahrhundert an gelangt sie zur offiziellen Einführung als Ergänzung des öffentlichen Buſsakts. (Köstlin.)

In der evangelisch-lutherischen Kirche findet sich zunächst keine besondere Seelsorge, obschon Luther tatsächlich der Seelsorger vieler war in den Fürsten-Kreisen und in den unteren Schichten des Volkes. Durch die Reformation hört aber die Seelsorge auf eine ausschlieſsliche Pflicht und ein Recht bloſs des kirchlichen Amtes zu sein, weil das allgemeine Priestertum zur Anerkennung gelangt. Die der Reformationszeit folgende Orthodoxie kennt drei Weisen der Seelsorge, verschieden nach dem Stande derer, von denen sie ausgeübt wird: die Seelsorge des Hauses, der Obrigkeit und des geistlichen Standes. Die Hausväter, die Älteren haben für das Seelenheil der Kinder und des Hausgesindes zu sorgen, die Obrigkeit dafür, daſs alles ordentlich

zugehe in dem Gemeinwesen, und jeder das Heil seiner Seele suchen und finden kann. Das geistliche Amt hat das Wort zu predigen und die Sakramente zu spenden als Heilsmittel. Das kirchliche Zuchtverfahren zwingt die Gemüter, wenn auch die Zuchtmittel auf das Kirchliche in der Hauptsache beschränkt bleiben. Weit darüber hinaus gehen die reformierten Gemeinden, vor allem die calvinische Observanz. Das Hauptgewicht liegt auf der wachenden Seelsorge. Hausbesuche werden gefordert und strengere Aufsicht wird geführt, als in der lutherischen Kirche. Der Seelsorgerdienst ist Aufsichtsdienst, der planmäfsig ausgeübt wird und sich durchgreifender zeigt als dort, wo nur das Bedürfnis die Übung seelsorgerischer Tätigkeit herbeiführt.

Der Pietismus brachte der lutherischen Kirche eine ausgiebigere cura animarum, als bisher in ihr zu finden gewesen war. Er will aber nicht zufrieden sein mit der Tätigkeit des kirchlichen Amts, verlangt ecclesiolae in ecclesia, wendet sich in den Konventikeln direkt an die einzelnen Persönlichkeiten und zielt auf Erweckung. Ihm entgegen hat der Rationalismus teils eine kühlere, teils eine allgemeinere Auffassung der Seelsorge. Ihm handelt es sich um Einführung der Vernunftreligion und um Volkserziehung durch Einwirkung auf das Gewissen und die religiöse Erkenntnis. Die neuere Zeit kennt, angeregt durch die innere Mission, eine weitergehende speziellere Seelsorge, als sie sonst in der lutherischen Kirche sich fand, und bedient sich dazu des Wortes, der persönlichen Beeinflussung und der Zucht durch Betonung der kirchlichen Ehrenrechte und der Bedrohung mit ihrem Verluste gegen die Widersetzlichen oder Gleichgültigen. Sie strebt nach Organisation der Gemeinden, Verwirklichung des allgemeinen Priestertums durch Herbeiziehung der Laien zu den Kirchenvorständen, Hausväterverbänden, Armen- und Krankenvereinen und zur Mithilfe bei den Werken der inneren Mission. Nur steht sie damit in Gefahr, der Bedeutung des geistlichen Amtes ein gröfseres Gewicht in Bezug auf die Seelsorge beizumessen, als es richtig ist und nützlich zugleich. Es wird vergessen, dafs der evangelische Geistliche auch nur ein einzelner Mensch ist, dem die Macht eines Charakters indelebilis und die römisch-katholische Magie fehlt, und dafs wahrhafte, lebendige Seelsorge nur in beschränktem Kreise geübt werden kann und nur durch genaue Kenntnis des zu behandelnden und fortgesetzt engere Verbindung mit ihm allein fruchtbare Resultate zu erzielen vermag. Es liegt, solange die lebendigen Gemeinden fehlen, in der rein pastoralen Seelsorge, für die man Verkleinerung der Gemeinden fordert, einesteils ein grofser Mangel an psychologischer Erkenntnis und andernteils ein katholisierender Zug. Die römische Kirche wirkt durch die Sakramente, der Priester ist ihr Heilsmittler, die Kirchenstrafe und die Ohrenbeichte ihre Macht. Für die evangelische Seelsorge gibt es nur ein Mittel, das Wort, und eine Macht, die Liebe. Das ist der grofse Unterschied der beiden Konfessionen.

Der moderne Mensch ist nicht mehr empfänglich für den kirchlichen »Herden-Begriff«, unter dem die Laien befafst zu werden pflegen, sondern fordert Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit jedes einzelnen für sich. Darum wird die Seelsorge, die zumeist nur eine individuelle ist, mit der fortschreitenden religiösen Selbständigkeit wieder eine mehr soziale werden müssen. Dies um so mehr, wenn das »sozialisierende« Streben und die immer mehr sich ausdehnende Öffentlichkeit der neueren Zeit in Rechnung gezogen wird.

Die Theorie der Seelsorge anlangend, so hat es in der Urkirche eine solche, genau angesehen, nicht gegeben, abgesehen von den Weisungen in Matth. 18 und den geltend gemachten Gründen bei Einrichtung des Diakonenamts. Das einzige ausführliche theoretische Werk über Seelsorge aus dem Mittelalter ist, wie Achelis anführt, der liber pastoralis curae von Gregor dem Grofsen. Aufserdem finden sich Anleitungen zur Verwaltung und Benutzung des Beichtstuhls in den zahlreich erscheinenden Direktorien, Enchiridien, Institutionen, Poenitentialien und Konfessionalien. In der evangelischen Kirche ist die Schrift Martin Bucers »von der waren Seelsorge« die erste ausgeführte Theorie. In der neueren Zeit hat Schleiermacher das besondere Gebiet der praktischen Theologie begründet und durch seine Betonung des religiösen Gemeinschaftslebens einer Theorie

der Seelsorge frische Anregung gegeben. Schon von ihm wird der grofse Unterschied betont, der zwischen den ländlichen Orten und den grofsen Städten besteht, und darauf hingewiesen, dafs in den letzteren ein Minimum des Gemeinbandes zu konstatieren ist. Dieser Unterschied tritt naturgemäfs mit dem Wachstum der Städte und der Konzentration aller Einrichtungen in denselben immer sichtlicher zu Tage und gibt Anlafs zu durchgreifenden Mafsregeln sowie zu der völligen Umgestaltung der seelsorgerischen Methode. Ausführlicheres über die Geschichte sowohl der Seelsorge als auch ihrer Theorie bei Chr. Achelis, Praktische Theologie 1890, I. Bd., 247 ff. und H. A. Köstlin, Die Lehre von der Seelsorge nach evangelischen Grundsätzen, 1895; 4 ff.

3. Seelsorge in der Schule. a) öffentliche. Insofern die Schule nicht nur Unterrichtsanstalt, sondern Erziehungsschule ist, versteht sich die Seelsorge für sie ganz von selbst. Gleich der Kirche kann es sich ihr bei der Ausübung ihrer Pflicht um nichts anderes handeln, als um die Gesundheit der ihr anvertrauten Seelen und, insoweit die Schule eine christliche ist, um das zeitliche und ewige Heil der Jugend. Dringend und vor Ärgernis warnend hat Jesus allen, die mit der Jugend in Berührung kommen, die Heiligkeit des kindlichen Gemüts, die hohe Würde der Kleinen an das Herz gelegt. Ob für die Schule Seelsorge notwendig sei oder nicht, kann daher niemals in Frage kommen. Ein Unterschied nur möchte von dem und jenem in dieser Beziehung gemacht werden, zwischen der eigentlichen Erziehungs- und der Fach-Schule. Doch auch dieser Unterschied ist hinfällig, wenn erwogen wird, dafs es sich auch dort, wo nur fachmäfsige Ausbildung in Betracht kommt, immer um den ganzen Menschen handelt und keine Spezialwissenschaft oder Spezialkunst gelehrt werden mag, ohne den Willen in Anspruch zu nehmen und damit auf den sittlichen Ernst des zu Unterrichtenden zu rechnen. Ebenso wie über die Notwendigkeit kann über den Zweck der Seelsorge für die Schule kein Zweifel bestehen. Er fällt mit dem Zweck der Erziehung überhaupt zusammen und besteht in der Bildung und Erhaltung des christlichen Charakters. Zeller sagt über die Seelsorge in der Schule: »Ein Schullehrer soll Seelsorger seiner Schulkinder sein, der da wacht über ihre Seelen als einer, der Rechenschaft dafür geben soll (Hebr. 13, 17). Es gehört zu dem Unglück unsrer Zeit, dafs diese Seelenwache von seiten der Schullehrer fast gar nicht mehr zu den Amtspflichten derselben gerechnet wird, und so viele alles getan zu haben glauben, wenn sie ihre Schulstunden beendigt haben . . . . Besorgung der Seelen, bis sie Eigentum des Herrn sind, das ist Seelsorge und Pflege der Seelen. Dafs sie Eigentum des Herrn bleiben, das ist Seelenpflege; Wachsamkeit und Gebet für beides, das ist Seelenwache.« Köstlin aber bemerkt: »Die geistliche Disposition der unverdorbenen Kindesnatur ist heilige Einfalt, unbegrenzte Vertrauensfreudigkeit, ein starkes Gefühl für das Grofse und Reine, aber auch das Bedürfnis der Belehrung und Nachahmung.« Nichts kann mehr einladen zur Schulseelsorge, als solche Beschaffenheit der kindlichen Seele.

Ein Geschlecht soll auf das andere einwirken, eine Zeit zur Förderung der kommenden das Ihre tun. Die Gegenwart soll darauf bedacht sein der Zukunft die geistigen, sittlichen und religiösen Besitztümer, die sie von der Vergangenheit empfangen hat, vervollkommt und verständnisreicher zu überliefern, als sie ihr von den Vorfahren übergeben worden sind. Darum ist die Seelsorge an der Jugend in erster Reihe eine öffentliche Pflicht. Der Auftraggeber in dieser Hinsicht ist die ganze Schulgemeinde, nicht nur die Eltern, die Kinder in die Schulen schicken, sondern alle, die zur Gemeinde gehören und darum ein Interesse an ihrem geistigen Wohle haben müssen. Die Organe sind in erster Reihe die Schulbehörden von dem Ministerium des Unterrichts bis zu den Schulvorständen in den einzelnen Gemeinden. Von ihnen ist die Schulverfassung möglichst so einzurichten, so zu erhalten und so zu vervollkommnen, dafs die in den Schulen zu Erziehenden zu ihrem Heile gefördert werden können. Schon bei der Gestaltung der Schulverfassung fängt die pädagogische Seelsorge an. Die weiteren Organe sind die Lehrer und Direktoren. Die Fürsorge für das geistige Wohl der Kinder im Hause steht weniger mit der Schule, als mit der

Kirche in Verbindung oder mit der bürgerlichen Obrigkeit, soweit es sich um Einwirkung auf solche Eltern handelt, die in grober und öffentliches Ärgernis erregender Weise ihre Erziehungspflicht vernachlässigen. Ganz ohne Beziehung freilich zu dem Hause vermag die Schule nicht zu bleiben, wenn ihr von dem Hause aus Hindernisse bei Ausübung ihrer seelsorgerisch erziehenden Tätigkeit entgegengesetzt werden. Nach dieser Richtung ist eine so enge Beziehung der Schule zum Hause, als nur immer möglich, besonders lebhaft zu wünschen. Doch wird ein solcher Kontakt jedenfalls mehr einen privaten, als einen öffentlichen Charakter haben. Eine öffentliche Bedeutung könnte er nur durch Schulsynoden erlangen, deren Einführung schon deshalb nicht zu unterschätzen ist, weil durch sie ein besseres Verständnis der Erziehungspflichten und Mittel herbeizuführen ermöglicht würde.

Die Mittel der öffentlichen Seelsorge in den Schulen sind der Unterricht und die Schulordnung, die zur Regierung und zur Zucht gehört. — Nur ein wohlorganisiertes und pünktlich wirkendes Schulwesen ist im stande, das Seelenheil der Kinder zu besorgen. Äufsere Schuleinrichtungen, Schulhäuser, Lehrplan und Lehrmittel sind hier von Bedeutung, die Unterrichtsräume, um die dem Geiste dienende leibliche Gesundheit zu erhalten und zu stärken, Lehrplan und Lehrmittel, um Klarheit und Leichtigkeit des Lehrens und Lernens soviel nur immer möglich ist, herbeizuführen. Diese Klarheit und Erleichterung erhalten den Geist frisch und befördern die Lust des Lernens wie des Gehorchens. Schliefslich gehört zu der öffentlichen Schul- oder Erziehungsseelsorge auch eine solche Einrichtung des ganzen Gemeinwesens überhaupt, wodurch Ärgernis ausgeschlossen wird: Verbot von schlechten, unsauberen Bildern, unsittlichen Schaustellungen, Beteiligung der Kinder an öffentlichen theatralischen Aufführungen und dem ähnliches. Staat und Schulgemeinde sind so gleichmäfsig an der öffentlichen Seelsorge in der Schule beteiligt. Unterricht, Zucht, Schuleinrichtungen und Gesetzgebung sind ihre Mittel, um den vorzusetzenden Zweck zu erreichen.

b) Private Seelsorge. Die öffentliche Seelsorge für die Jugend bildet nur den Rahmen, der die private umgibt, nur die Form, um die Einzeleinwirkung möglich zu machen. Diese Einzelwirkung ist aber zuvörderst nur als solche zu bezeichnen, als ein einzelner, der Lehrer, auf eine kleinere oder gröfsere Gemeinschaft einwirken soll. Die Schüler und Schülerinnen der besonderen Klasse bilden je für sich ein Gesamtindividuum. Es ist Tatsache, dafs in jeder Klasse ein eigener Klassengeist ganz unwillkürlich und unbewufst sich bildet, der bald ein lobenswerter bald ein minder lobenswerter sein wird. Der Lehrer hat dafür zu sorgen, dafs die ihm anvertraute Klasse von einem guten Geiste durchdrungen werde. Dies ist ihm leichter, als dem Geistlichen. Die von ihm zu überwachende und zu leitende Gemeinschaft ist kleiner, als eine Kirchengemeinde. Sie ist fest umschlossen, bietet sich dem Lehrer täglich als Gegenstand seiner Beobachtung und macht es ihm möglich, energischer und wirksamer einzugreifen, als es bei einer mannigfach zusammengesetzten, weniger in allen ihren Teilen erreichbaren Gemeinschaft von Erwachsenen möglich ist. Der Seelsorger in der Schule ist in der Lage seinen Forderungen und Mahnungen nachhaltigeren Nachdruck zu schaffen und hat ein biegsameres Material vor sich, das sich bilden und gestalten läfst ohne so starke Hindernisse entgegensetzen zu können, dafs jede Frucht der Einwirkung in Frage gestellt wird. Eine Klassengemeinde ist ein ständigeres und empfänglicheres Ganzes, als die Kirchengemeinde. Was der Lehrer als Seelsorger aber zu tun hat, kann ihm nicht durch besondere Vorschrift als Obliegenheit auferlegt werden. Er soll Seelsorge üben als die heiligste Pflicht, die er in seiner Schule zu erfüllen hat und deren Erfüllung seine ganze Arbeit erst wertvoll macht. Sie ist allein seine Sache. Die vorgesetzte Behörde und die Gemeinde haben nur darauf zu achten, dafs ihm die Beobachtung dieser Pflicht nicht erschwert wird. Will er sie üben, so mufs er den Anfang machen bei sich selbst, mufs darauf bedacht sein, dafs seine ganze Person, die ganze Art und Weise seines Wesens und seines Verhaltens zu den Kindern eine solche sei, die ihm den Zugang zu ihren Herzen öffnet und nicht durch

eigenes Übelverhalten seine guten Lehren zu nichte gemacht werden. Bei Zeller heifst es in dieser Beziehung: »Kann ein Schullehrer seiner Kinder Seelsorger sein, der sein eigenes Seelenheil vernachlässigt, der selbst noch um seine Seligkeit unbekümmert ist, der selbst noch, gleich einem irrenden Schafe, auf den Irrwegen der Torheit läuft und Jesum als den Weg zum Vater nicht kennt? Ein solcher wird höchstens für die äufsere Sittlichkeit seiner Kinder besorgt sein; Sorge für die äufsere Sittlichkeit aber ist noch nicht die rechte Seelsorge, weil Sittlichkeit, die nicht aus dem inneren Leben der Liebe zu Jesu kommt, keine lebendige Wurzel hat.«

Keine Gemeinschaft, als gerade die der Schule, ist geeigneter und fähiger, dafs Seelsorge in ihr geübt werde. Da ist wegen der immerhin nur in gewissen Grenzen sich bewegenden Zahl der Zöglinge das Verfahren möglich, das bei jeder Seelsorge am wichtigsten und eine der Hauptaufgaben der Pädagogik ist, das »Individualisieren«. Aus diesem Grunde ist die öffentliche Schulseelsorge mit der privaten auf das engste zu verbinden und sind dafür die nötigen Mafsnahmen zu treffen, dafs einem einzelnen Lehrer nicht zu viel Schüler überwiesen werden. Je gröfser die Anzahl der eine Klasse besuchenden Kinder ist, desto weniger ist Individualisieren möglich. Soll der Lehrer aber Seelsorger sein, so mufs ihm dieses Individualisieren erleichtert werden. Er mufs in die Lage versetzt werden, seine Kinder genau kennen zu lernen und sie nach ihrer Eigenart zu behandeln. Von diesem Gesichtspunkte aus auch ist es empfehlenswert, die Kinder, wenn irgend angängig, in den Hauptunterrichtsfächern von demselben Lehrer durch alle Klassen hindurchführen zu lassen. Das bringt Lehrer und Schüler einander näher und macht wirksame Seelsorge für den Lehrer tunlich. (S. d. Art. Durchführung d. Schulkl.)

Zwei Mittel stehen dem Lehrer dabei zu gebote: der Unterricht und der Umgang. Der Unterricht, der nach den unbedingt richtigen Grundsätzen der Erziehungsschule, immer ein erziehlicher sein mufs, erzeugt den Gedankenkreis, der zu einer wirksamen Beeinflussung des Kindes erforderlich ist, und ist dort, wo weniger dicht besetzte Klassen es zulassen, der Fähigkeit und Empfänglichkeit der Kinder sorgsam anzupassen, damit klare und zusammenhängende Vorstellungen entstehen, die ein sicheres und starkes Wollen möglich machen. Dabei ist von vornherein zu vermeiden, den Kindern gewaltsam irgend etwas aufzudrängen. Die erfolgreichste Individualisierung wird immer dort ermöglicht werden, wo der Lehrer darauf bedacht ist, die in jedem Kinde vorhandene moralische und religiöse Anlage zur Entwicklung und Deutlichkeit zu bringen, statt mit fertigen Begriffen und Lehrsätzen der sich leise entfaltenden Seele sich zu nähern, die mehr passiv aufgenommen werden, als zur Aktivität anzuregen. Hier gewinnt die Stoffauswahl ihre seelsorgerische Bedeutung, und ist ernsthaft zu erwägen in Bezug gerade auf die sittlich-religiöse Erziehung. Ein schwer von dem Kindesherzen assimilierbarer Stoff kann nur einen schädlichen Einflufs ausüben und mufs zu einem wesentlichen Teile unverstanden und damit unfruchtbar bleiben. Immer ist zu beachten, welcher Familie, welcher Gesellschaftsklasse die Kinder entstammen und welche Vorstellungen und Gedanken sie von da mitbringen. So wird z. B. die Darbietung der alttestamentlichen Geschichte und Anschauungen kaum geeignet sein für die Individualität eines in einer christlichen Familie geborenen und auferzogenen Christenkindes. (Vergl. den Art. »Judenchristentum.«)

Gesellt mit dem Unterricht sind Regierung und Zucht. Die zuerst Genannte sorgt dafür, dafs alle Hindernisse, die einen hemmenden oder schädlichen Einflufs auf die Ausbildung des christlichen Charakters ausüben, die dem Zögling auf dem Wege zu Christo entgegenstehen könnten, rechtzeitig und energisch hinweggeräumt werden. Sie ist die erhaltende Tätigkeit der Seelsorge. Sie hält auf Disziplin, um alles Gute und Schöne, was dem Zögling nahegebracht wird, desto gewisser und desto nachhaltiger wirksam werden zu lassen. Stoy nennt sie die »pädagogische Polizei« und rechnet sie unter die »Führung«, die einesteils eine paränetische, fortbauende, andernteils eine genetische, aufbauende ist. Dabei kommt die sorgfältige Wahl der Lektüre, des Umgangs der Schüler unter-

einander, überhaupt das Betragen innerhalb und aufserhalb der Schule in Betracht. Die Fürsorge nach dieser Richtung ist nur möglich dadurch, dafs die Schule sich in möglichst vertrauliche und beratende Verbindung mit den Eltern setzt. Hand in Hand mit der Regierung geht die Zucht. Sie bezieht sich speziell auf die Bildung des Charakters und richtet sich gegen allerhand Unarten und schlechte Gewöhnungen. Sie arbeitet, wie Ziller sagt, unmittelbar auf den sittlich-religiösen Zweck der Erziehung hin und fafst alle Fäden des Erziehungsgeschäftes zusammen.

Wichtiger aber als Unterricht, Regierung und Zucht ist für den Lehrer als Seelsorger der Umgang mit seinen Schülern. Da sind alle die Beeinflussungen möglich, die zur Entwicklung und Belebung einer edlen Gesinnung beitragen und das Herz des Zöglings zu Christo führen. Da erst kann das Individualisieren zu seinem vollen Rechte gelangen. »Jeder Schullehrer soll der väterliche Freund seiner Schulkinder sein, der nicht nur wie ein Vater seine Kinder, ein jegliches unter ihnen ermahnt, züchtigt und tröstet, sondern auch wie ein Freund Gehilfe seiner Freude ist ... ein väterlicher Freund, der seinen Kindern ein solches Beispiel gibt, dafs er, ohne zu erröten, zu ihnen sagen kann: Ich ermahne euch, seid meine Nachfolger. Ein väterlicher Freund, der Mitleiden hat mit ihrer Schwachheit, der sich seiner eigenen Versuchungen wohl erinnert, der sich sanftmütig und demütig zu ihnen herabläfst und dadurch ihr Vertrauen erweckt, dafs sie ihm ihr Herz leeren, offen gegen ihn sein können und ihn zu ihrem väterlichen Ratgeber erwählen.« So Zeller. In demselben Sinne fordert Stoy Teilnahme und persönliche Liebe. »Die nötige Korrektur der Urteile, Schätzungen, Zumutungen mufs als Freundschaftsdienst, nicht aber als zudringlicher Eingriff erscheinen und aufgenommen werden.« Daher ist Sanftmut und Zartheit nötig und Zurückhaltung des Eingriffs bis auf den günstigen Moment. Dabei wird auch das seelsorgerische Zusammenwirken aller Lehrer notwendig sein. Nicht nur im Alumnat, sondern in jeder Schule müfste es »Seelsorgerkonferenzen« geben, in denen die Beobachtungen, die an den einzelnen Zöglingen gemacht worden sind, ausgetauscht werden, in denen Beratungen stattfinden über die geeignete Behandlung des einzelnen und von wo aus der geregelte Verkehr zwischen Schule und Elternhause am objektivsten anzuknüpfen sein wird. Besondere Besprechungen und Zusammenkünfte mit den Eltern der Schüler sind nur dort möglich, wo die Schulen eine geringere Anzahl von Kindern umfassen und die Eltern annähernd der gleichen Bildungsschicht angehören. Niemals aber darf eine Schule ganz ohne Einrichtungen zum Zwecke seelsorgerischer Einwirkung auf die ihr anvertrauten Kinder bleiben.

Literatur: Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 1861. — Barth, Über den Umgang. Ein Beitrag zur Schulpädagogik. 1882. — Chr. H. Zeller, Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer. 5. Aufl. 1883. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. herausgegeben von Vogt 1884. — Ders., Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von Just, 1884. — Ders., Materialien zur speziellen Pädagogik, herausgegeben von Bergner 1886. — Katzer, Gemeindeprinzip und geistliches Amt, Zeitschr. f. prakt. Theologie. 1893. — Achelis, Praktische Theologie. 1890. — H. A. Köstlin, Die Lehre von der Seelsorge nach evangelischen Grundsätzen 1895 und andere Lehrbücher der praktischen Theologie. — Katzer, Sozial- und Individualseelsorge (Zeitschr. für Religionspsychologie. Halle, Heft 4). — A. Römer, Psychiatrie und Seelsorge. Berlin. — Aufserdem Herbart, Allgemeine Pädagogik und Schriften zur Pädagogik. Vergl. auch die Artikel Erziehender Unterricht, Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen, Erziehungsschule, Erziehungsziel, Schulpflege dieser Encyklopädie.

Löbau i. S. Katzer.

Selbständigkeit
(im Vorstellen und Denken)

I. Begriffserklärung. II. Wert der Selbständigkeit. III. Vermag ein Schüler selbständig zu sein? IV. Wie kann der Schüler zum Erwerb der Selbständigkeit angeleitet werden? V. Selbständigkeit des Lehrers.

I. Begriffserklärung. Selbständig im Vorstellen*) und Denken**) ist der Mensch

*) Das Vorstellen i. w. S. umfafst das Vorstellen i. e. S. und das Empfinden (Wahrnehmen).

**) Über die Erziehung zur Selbständigkeit im Fühlen und Wollen (soweit eine solche überhaupt möglich ist) vergleiche man die Artikel, die das Gefühls- und Willensleben behandeln (Interesse, Gefühle, Charakterbildung, Willen, Bedachtsamkeit, Beherrschung, Besonnenheit, Beharrlichkeit, Individualität u. a.)

dann, wenn er die in seinem Bereiche liegenden Vorstellungs- und Denkakte ohne Hilfe zu vollziehen vermag.

II. Wert der Selbständigkeit. Heutzutage sitzen die Menschen einen guten Teil ihres Lebens auf der Schulbank, die einen 7 oder 8, die anderen 12 und noch mehr Jahre. Gewiſs eine lange Zeit! Trotzdem reicht sie nicht aus, den Menschen mit all dem auszurüsten, was ihm einst zu wissen und zu können nottut. Und wenn man Zeit die Fülle hätte, wär's nicht Vermessenheit, zu sagen, dies und das und nichts anderes werde das Leben vom einzelnen fordern? Der der Schule Entwachsene wird unter allen Umständen in die Lage kommen, manches wissen zu müssen, was er noch nicht oder nicht mehr weiſs. Wohl ihm dann, wenn er in der Schule die Fähigkeit erlangt hat, das, was ihm an geistigem Besitz gerade fehlt, zu erwerben oder wieder zu erwerben!*)

Unseren Schülern fehlt es sicherlich nicht an Kenntnissen. Die Jahreszahlen für viele Ereignisse der Welt- und Volksgeschichte, die Namen von Kaisern und Königen, von den Ländern kleiner und groſser Herren, von Flüssen und Nebenflüssen, von den Klassen und Familien des Tierreiches und ähnliches mehr anzugeben, das ist sicherlich manchem Schüler eine Kleinigkeit. Aber mancher mag uns im Stiche lassen, wenn es gilt, ohne Hilfe von einem zusammengesetzten Objekte eine klare und deutliche Anschauung zu gewinnen, eine gröſsere Gruppe von Vorstellungen zu klassifizieren, eine Ansicht mit Erfolg zu verteidigen, in einer Gedankenreihe einen Widerspruch nachzuweisen und ihn aufzulösen, einen kleinen Aufsatz so zu stilisieren, daſs die Grundgedanken in die Augen springen, eine vergessene und nicht gerade naheliegende Einsicht wieder zu gewinnen usw., kurz, wenn es gilt, selbständig im Vorstellen und Denken zu sein. Die Selbständigkeit kann sehr gering, aber auch sehr groſs sein, je nachdem es gilt, ganz einfache oder sehr zusammengesetze intellektuelle Prozesse durchzuführen. In der nachfolgenden Darstellung werde ich vorwiegend die Selbständigkeit höheren Grades im Auge haben.

III. Vermag ein Schüler selbständig zu sein? Intellektuelle Prozesse ohne fremde Hilfe durchzuführen, das ist in den meisten Fällen überaus schwierig; und es wird sich reichlich lohnen, wenn wir uns vor allem davon wirklich überzeugen. Schauen wir zu dem Zwecke vor allem hinein in das Gedankenleben eines Galilei. Was danken die Naturwissenschaften diesem Denker nicht alles; doch auch er war ein Mensch! Unter gewissen Umständen steigt das Wasser im Rohre der Pumpe oder des Hebers, unter gleichen Umständen wird das Quecksilber in der Barometerröhre zurückgehalten, — alles Erscheinungen, die nur möglich sind, weil die Luft einen erheblichen Druck auszuüben vermag. Wer wüſste das heutzutage nicht! Selbst in der Volksschule werden die meisten Lehrer es kaum für nötig halten, die Kinder an den Gedanken, daſs die Luft so erheblich zu drücken vermöge, durch allerhand Überlegungen und Experimente noch besonders zu gewöhnen. Für so einfach halten wir den Gedanken! Und diesen »einfachen« Gedanken hat Galilei nicht gehabt, trotzdem er wuſste, daſs die Luft schwer ist,

*) Vergl.: »Ein jeder unserer Zöglinge soll lernen, von seinem individuellen Standpunkte aus sich selbst zu helfen; er soll die Gelegenheit und Wege kennen, mit Leichtigkeit sich selbst weiter zu bilden, und ... die Hilfsmittel fürs Denken und Tun zu gebrauchen wissen.« (Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Pernitzsch. 1865, S. 311; vergl. auch S. 219 u. 214.) Wonach fragt man bei der Aufnahme eines Akademikers zuerst? »Ob er eine gründliche, selbständige Untersuchung gemacht, nicht, ob er vieles in sich aufgenommen habe. Man nimmt also an, daſs mit der Kritik, welche mit der Gewinnung des Metalls aus dem Erze einmal erworben wurde, der Probierstein auch für andere Arbeiten gefunden ist.« (K. E. Baer, Reden, geh. in wiss. Versammlungen, und kleinere Aufsätze verm. Inhalts. Petersburg, Schmitzdorff. I. 1864, S. 98.) »Wenn ein junger Mann sich dem Lehrfache widmen will, so pflegt man durch Prüfung sein Wissen abzumessen. Aber das Wissen wird ausgefüllt, wenn das Interesse lebendig ist. Man sollte ihn fragen, ob er schon Nächte durchwacht hat, um über eine Frage zur Klarheit zu kommen.« (A. a. O. S. 8.) »Ein Mann, der sich in einem engen Felde mit Aufmerksamkeit und Nachdenken beschäftigt hat, wird ... gewiſs auch auſser diesem Felde gut urteilen, wenn ihm der Fall gehörig vorgestellt wird, da der andere, der vielerlei weiſs, nirgends recht gut zu Hause ist.« (G. Ch. Lichtenberg. Vermischte Schriften. Göttingen, Dietrichsche Buchhandlung, 1844[2]. II, S. 50.)

hatte er doch selbst versucht, das Gewicht der Luft zu bestimmen, trotzdem er die »Resistenz des Vakuums«, sowohl in Gewicht als auch in Höhe einer Wassersäule ausgedrückt, kannte; Galilei erklärte alle die angeführten Erscheinungen durch den Hinweis auf den »horror vacui« *), d. i. den Abscheu der Natur vor dem leeren Raume.**)

Torricelli war glücklicher als sein Meister. Trotzdem hat es noch viele Jahrzehnte gedauert, ehe man sich an den neuen Gedanken gewöhnen konnte. Selbst nachdem die entscheidenden Experimente von Guericke (1602—1686) und Boyle (1626 bis 1691) über den Luftdruck allgemein bekannt waren, vermochten sich viele noch nicht zu überzeugen, »daſs eine so dünne und nach allen Seiten nachgebende ‚Flüssigkeit' wie die Luft eine .... hohe Quecksilbersäule schwebend erhalten könne, und der Lütticher Professor Fr. Linus (1595 bis 1675) hatte schon gefunden, das Quecksilber hänge mit unsichtbaren Fäden .... an dem oberen Ende der Barometerröhre, ja er hatte die Fäden wirklich gefühlt, als er einen Finger als oberen Verschluſs der Barometerröhre benutzte«.***) Ja, selbst noch im 19. Jahrhundert hat es an Zweiflern nicht gefehlt. Freiherr von Drieberg auf Protzen bei Fehrbellin sagte 1843 1000 Dukaten und 1844 das Doppelte dem zu, der ihn vom Luftdrucke zu überzeugen vermöge.†)

Und nicht viel anders steht's um die früheren Ansichten über den Lauf des Blutes in den Venen.††) Noch am Ausgange des Mittelalters nahm man an, auch in den Venen bewege sich das Blut vom Herzen aus peripheriewärts. Fabricius, für seine Zeit eine anatomische Autorität ersten Ranges, wuſste, wie tausend und abertausend Ärzte vor ihm, im Hinblick auf die Erscheinungen beim Aderlaſs, daſs die Venen nach der Hand zu anschwellen, und daſs sich angesammeltes Blut nur in der Richtung nach dem Herzen wegstreichen läſst. Trotz alledem kam er nicht zu der »so einfachen« Erkenntnis, daſs in den Venen das Blut sich nach dem Herzen zu bewegt.

Ähnliche Beispiele stehen in der Geschichte der Wissenschaften nicht vereinzelt da.*) Ja, mir will's scheinen, als überschätzten wir im allgemeinen den menschlichen Intellekt in seiner Selbständigkeit. Und ich glaube diesen Gedanken festhalten zu dürfen auch im Hinblick auf die vielen genialen Entdecker und Erfinder, von denen in der Geschichte der Wissenschaften berichtet wird. Man redet z. B. von einem Erfinder der Dampfmaschine. Aber die Dampfmaschine ist das Produkt der angestrengtesten Arbeit vieler. Und wer sich die Mühe machen will, die Geschichte der Dampfmaschine genauer zu verfolgen, der wird staunen, wie unscheinbar die Anfänge des gewaltigen Triebwerks waren, und in wie vielen und in wie kleinen Schritten es seiner Vollendung allmählich entgegenrückte!**) Nicht anders ist es wohl bei

*) Es ist im Texte nicht übersehen, daſs es Galilei infolge des angedeuteten Vorurteils besonders schwer werden muſste, auf den richtigen Gedanken zu kommen.

**) Vergl.: Galileo Galilei, Unterredungen und mathem. Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mathem. und die Fallgesetze betreffend. 1638. Deutsch in Ostwalds Klassikern der ex. Naturwissenschaften. Leipzig, Engelmann. Besonders Heft 11, S. 11—17 u. 70—72. Ferner: E. Mach, Die Mechanik in ihrer Entwicklung histor.-kritisch dargestellt. Leipzig, Brockhaus. 1883. S. 103 f. Ders., Populär-wissenschaftl. Vorlesungen. Leipzig, Barth. 1896. S. 288.

***) F. Rosenberger, Die Geschichte der Physik in Grundzügen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. II. S. 157.

†) J. C. Poggendorf, Gesch. der Physik. Vorlesungen, geh. vor der Universität in Berlin. Leipzig, Barth. 1879, S. 23.

††) J. Ranke, Das Blut. Eine physiol. Skizze. München, Oldenbourg, 1878, S. 34—53.

*) Vergl. z. B. Cuviers u. Ramdohrs Ansicht über den Zweck der Malpighischen Gefäſse (s. V. Graber, Die Insekten. I, S. 223. München, Oldenbourg. 1877). Ferner: E. Capitaine, Das Wesen des Erfindens. Leipzig, G. Fock. S. 15 u. 16. E. Mach, Die Mechanik. S. 426 u. 427. F. Rosenberger a. a. O. II. S. 48 und 49.

**) Vergl.: »Höchst poetisch zwar, aber unzutreffend ist der Vergleich, den man selbst in unseren Tagen noch häufig hört: Wie Minerva als hochgewachsene Jungfrau in voller Rüstung dem sinnenden Haupte Jupiters entstieg, so ging die Idee der Dampfmaschine vollkommen reif aus dem Gehirn des groſsen Watt hervor. Im Gegensatz hierzu erfahren wir aus der Geschichte, daſs Watt ... doch nur einer von den vielen war, die an der Entstehung der gewaltigen Triebwerke, wie sie die Jetztzeit kennt, gearbeitet haben.« (R. H. Thurston, Die Dampfmaschine, Gesch. ihrer Entwicklung. Bearbeitet u. mit Ergänzungen versehen von W. H. Uhland. Leipzig, Brockhaus. 1880, I. S. 3 u. 4. Ferner: S. Smiles, Selbsthilfe. Deutsch v. D. Haek. Leipzig, Reclam. S. 36 und 37.)

den meisten übrigen Erfindungen.*) So viel steht also fest, dafs es unter Umständen selbst genialen Köpfen schwer wird, gewisse intellektuelle Prozesse einzuleiten und durchzuführen.**)

Wozu aber alle diese Auseinandersetzungen? Möge sich der Lehrer warnen lassen, vom Schüler eine zu grofse Selbständigkeit zu verlangen! Es ist durchaus nicht ausgeschlossen, dafs er die Begabung eines Schülers gering taxiert, der das nicht leistet, woran sich vorzeiten Männer vergeblich versucht, woran vielleicht Generationen gearbeitet haben. Möge der Lehrer einsehen, dafs man vom Schüler nicht ohne weiteres auf irgendeinem Gebiete Selbständigkeit verlangen darf! Möge er es wenigstens begreiflich finden, wenn der Schüler irgendwo wider Erwarten unselbständig ist!

IV. Wie kann der Schüler zum Erwerb der Selbständigkeit angeleitet werden?

1. Je mehr wir auf einem Gebiete das (meistens leicht zugängliche) Denkmaterial beherrschen, desto mehr Aussicht haben wir allda, ohne fremde Hilfe neue Gedanken (Gedanken, die wenigstens für uns neu sind) zu gewinnen. Wie berechtigt dieser Satz ist, weifs sicherlich jeder aus seiner eigenen Erfahrung. Wem aber diese nicht verläfslich genug dünkt, möge sich an die Aussagen grofser Denker halten. »Da ich ziemlich oft« — so erzählt Helmholtz — in die unbehagliche Lage kam, auf günstige Einfälle harren zu müssen, habe ich darüber, wann und wo sie mir kamen, einige Erfahrungen gewonnen .... Ich mufste immer erst mein Problem nach allen Seiten hin so viel hin- und hergewendet haben, dafs ich alle seine Wendungen und Verwicklungen im Kopfe überschaute und sie frei, ohne zu schreiben, durchlaufen konnte. Es dahin zu bringen, ist ja ohne längere vorausgehende Arbeit meistens nicht möglich ....«*) Also: vollständige Herrschaft über das Denkmaterial, das ist's, was zunächst nottut.

*) Vergl.: »Wir müssen die Tatsache im Auge behalten, dafs grofse Erfindungen nie und grofse Entdeckungen selten das Produkt eines einzelnen Genies sind, dafs sie vielmehr ein Aggregat von Erfindungen und Verbesserungen oder aber den letzten Schritt einer geistigen Massenbewegung darstellen ....« (R. H. Thurston a. a. O. S. 2. Ferner: E. Mach, Populär wiss. Vorles. S. 279 u. 280. F. Rosenberger, J. Newton und seine physikal. Prinzipien. Leipzig, Barth. 1895, S 119 u. 118. H. Helmholtz. Erinnerungen. Vorträge und Reden. I, S. 5. 1896[4]. Braunschweig, Vieweg & Sohn. O. Witt im Prometheus. Berlin, Mückenberger. 1894. V, S. 509.)

**) Vergl.: H. Helmholtz: »Was ich langsam aus kleinen Anfängen durch Monate und Jahre mühsamer und oft genug tastender Arbeit aus unscheinbaren Keimen habe wachsen sehen ....« (Erinnerungen, a. a. O. S. 5.). Auch H. weifs von »Ermüdung durch die Arbeit« und von »Ärger über allerlei irrationale Schritte« zu berichten. (A. a. S. 5.) Watt sagte zu einem Bewunderer seiner Dampfmaschine: »Das Publikum sieht nur meinen Erfolg, aber nicht die vorausgegangenen Mifserfolge und rohen Konstruktionen, die mir als ebensoviele Sprossen dienten, worauf ich zum Gipfel der Leiter gelangte.« (Beck, James Watt und die Erfindung der Dampfmaschine. Sonderabdruck aus Nr. 10 bis 13 des Gewerbeblattes f. d. Grofshzgt. Hessen. 1894. S. 13.) Gaufs schreibt an Bessel: »Seit mehreren Monaten sind es gewisse Untersuchungen aus der höheren Mathematik (es handelt sich um die Theorie der biquadratischen Reste), auf die ich wiederum zurückgekommen bin, und die mich schon beinahe zwölf Jahre geplagt haben. Sie gehören zur Gattung derjenigen, wo man nicht im voraus sagen kann: ‚dies will ich tun', sondern wo vielleicht nach 99 mifslungenen Versuchen eine glückliche hundertste Kombination zum Ziele führt .... Auch dies Brüten über einer Sache, ohne dafs mitteilbare Resultate daraus hervorgehen, hat ..« (Briefwechsel zwischen Gaufs und Bessel, hg. auf Veranlassung der Kgl. preufs. Akademie der Wissenschaften. Leipzig, Engelmann. 1880. S. 247. Brief vom 23. Dez. 1816.) Lichtenberg: »O, wenn man die Bücher und die Kollektaneen sähe, aus denen oft die unsterblichen Werke erwachsen sind ...., es würde gewifs Tausenden den gröfsten Trost gewähren!«. (A. a. O. I, S. 130.) J. G. Droysen: »Ein Denker .... sagt: wenn man alles, was ein einzelner Mensch ist und hat und leistet, A nennt, so besteht dieses A aus a + x, indem a alles umfafst, was er durch äufsere Umstände von seinem Land, Volk, Zeitalter usw. hat, und das verschwindend kleine x sein eigenes Zutun, das Werk seines freien Willens ist ....« (Grundrifs d. Historik. Leipzig, Veit & Comp. 1868, S. 53 u. 54.) Goethe: »Selbst das gröfste Genie würde nicht weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte« usw. (J. P. Eckermann, Gespräche mit Goethe, hg. v. H. Moldenhauer. Leipzig, Reclam. III, S. 259 und 261.) Vergl. auch: »Erfinden und Entdecken.« (Goethes Werke. Berlin, Hempel. XXXIV, S. 90—92.) Dag. beachte man die Art und Weise, wie Grillparzer seine Werke schuf. (Sämtliche Werke, Stuttgart, Cotta. X, S. 64 ff. 1880[3].)

*) Erinnerungen. Vorträge und Reden. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 1896[4]. I, S. 15.

Ist es wirklich nötig, daran zu erinnern? Allerdings. Wir leben im Zeitalter des Journalismus. Viele haben sich gewöhnt, tagtäglich eine ganze Reihe von Zeitungen und Heften zu durchblättern oder, wenn's hoch kommt, flüchtig zu überlesen. Manche scheinen sogar ernste Werke zu lesen wie gewisse Frauen die Romane.*) Wie ernst arbeiten dagegen grofse Männer! Lessing dachte so lange über eine »Materie« nach, bis er mit ihr zu »spielen« vermochte.**) Und wie rastlos hat Goethe gearbeitet. »Weite Welt und breites Leben, langer Jahre redlich Streben, stets geforscht und stets gegründet, nie geschlossen, oft geründet, Ältestes bewahrt mit Treue, freundlich aufgefafst das Neue, heitrer Sinn und reine Zwecke: nun man kommt wohl eine Strecke.« Wer hätte das mit gröfserem Rechte von sich sagen können als Goethe selbst!***)

*) Vergl.: »Wieviel von unserm Lesen ist nichts anderes als eine Art geistigen Schnapstrinkens, eine angenehme Erregung für den Augenblick, ohne jedoch auf die Verbesserung und Bereicherung des Geistes oder auf die Ausgestaltung des Charakters auch nur die geringste Wirkung auszuüben. So wiegen sich manche in dem Wahn, ihre geistigen Kräfte zu pflegen, während sie nur die Zeit töten.« (S. Smiles, Selbsthilfe. Deutsch v. D. Haek. S. 288.) »Wir leben in einer Zeit, in der einem jeden mit dem Frühstücke seine Portion Meinung in Form einer Zeitung serviert wird .... Es ist eine Art Injektion fremder Gedanken, das eigene Nachdenken wird aufgehoben, der Geist bleibt ungeübt ... Dieses Verfahren wird mit der Zeit zu einer völligen Urteilslähmung führen« ... (Die Zukunft, hg. v. M. Harden. Berlin, Häring. 1895. III, Nr. 40, S. 21.) Lichtenberg: »Das viele Lesen ist dem Denken schädlich. Die gröfsten Denker, die mir vorgekommen sind, waren gerade unter allen Gelehrten, die ich kennen gelernt habe, die, welche am wenigsten gelesen hatten ... Bei unserem frühzeitigen und oft gar zu häufigen Lesen, wodurch wir sie so viel Materialien erhalten, ohne sie zu verdauen ....., da bedarf es einer tiefen Philosophie ...., sich aus dem Schutt fremder Dinge herauszufinden .... Lessings Geständnis, dafs er für seinen gesunden Verstand fast zu viel gelesen habe, beweiset, wie gesund sein Verstand war.« (A. a. O. I, S. 55, 64. II, 155.)

**) Anti-Göze. Zweiter Beitrag. W., hg. v. Kurz V, S. 278.

***) Vergl. z. B. die Entstehung der Schriften zur Farbenlehre. (Goethes Werke. Berlin, Hempel. Einleitung zu Band XXXV, bes. S. XXIII ff. Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe in den Jahren 1794—1805. Stuttgart und Augsburg, Cotta. 1856. Vergl. u. a. die Briefe 409, 414. 422 u. 431.)

Otto Ludwig (ein treffendes Beispiel für einen beim Schaffen ringenden Künstler!) häufte Manuskriptberge, als er seine »Bernauerin« dichtete. »Trotz drei Ausführungen, einer Menge verschiedenartigster Bruchstücke und mehr als dreifsig Plan- und Skizzenheften liegt das Material dieser Sisyphusarbeit nicht vollständig vor.«*) Von Swammerdam, einem Meister in der »Zergliederungskunst«, erzählt H. Boerhaave in einer Biographie aus dem Jahre 1735**) u. a.: »Tag und Nacht wendete er dazu an, dafs er allen Tierchen, die in Gelderland, in Stift Utrecht und in Holland sowohl bei Tag als bei Nacht herumfliegen, nachging, sie auffing und untersuchte (zergliederte) .... Und in der Tat, er hat in seiner ersten Jugend in dem Stücke mehr Gewisses und Wahrhaftes entdeckt als alle uns bewufste Schriftsteller der vorigen Zeiten miteinander ... Den letzten September des Jahres 1673 brachte er seine Abhandlung von den Bienen zu stande, darinnen er sich zu schande(n) gearbeitet und seine Kräfte so erschöpft hatte, dafs er nach der Zeit nicht einmal einen Schein davon wieder bekam. Sein Fleifs im Nachspüren war mehr als menschlich. Des Tages bemerkte er nur ohne Aufhören. Des Nachts beschrieb er und zeichnete, was er des Tages über bemerket hatte. Im Sommer des Morgens frühe fing die Sonne schon an, ihm Licht genug zu geben, um die feinsten Vorwürfe zu betrachten. In solcher Beschäftigung blieb er bis zu Mittage um 12 Uhr unter freiem Himmel im blofsen Kopfe, um keinen Schatten zu machen, wodurch sein Gesicht gleichsam im Schweifs zerflofs und seine Augen, die er bei hellem Lichte anstrengte ...., stumpf wurden, dafs sie des Nachmittags die Vorwürfe so genau nicht mehr erkennen konnten, obgleich das Sonnenlicht noch ebenso helle als des Vormittags war ... So viel Arbeit verwandte er ohne Aufhören einen ganzen Monat

*) So schreibt Erich Schmidt. (Otto Ludwigs gesammelte Schriften. Bd. IV. Dramatische Fragmente. Leipzig. Grunow. 1891. Vorbericht. S. 8. Vergl. auch Bd. I, S. 145.)

**) Joh. Swammerdam, der Arzeneykunst Doctor von Amsterdam, Bibel der Natur, worinnen Insekten in gewisse Classen geteilt, sorgfältig ... beschrieben, zergliedert, in saubern Kupferstichen vorgestellt ... werden. Leipzig, Gleditschens Buchhandlung. 1752. S. I—XII.

hindurch auf Betrachtung, Beschreibung und Abschilderung nur allein der Gedärme der Bienen. Er setzte so viel Monate hindurch und vielmals ganze geschlagene Tage seine Untersuchungen so lange fort, als das Tageslicht ihm beistund. Er wachte ganze Nächte hindurch und brachte sie mit Aufsetzen und Abzeichnen zu. Und auf diese Weise verfertigte er sein Buch von den Bienen, ein Werk, das nicht leicht seinesgleichen finden wird.«*)

Hat neben der Kreuzung auch die Selbstbestäubung eine Bedeutung? Um diese Frage zu beantworten, untersuchte Kerner von Marilaun mehr als 100 Pflanzenarten jahraus jahrein und zwar in allen Stufen der Entwicklung. Nach einigen Jahrzehnten ergab sich schliefslich eine solche Fülle von Beobachtungen, dafs zu ihrer Darstellung mehrere dickleibige Bände erforderlich gewesen wären.**)

Man hatte sich lange gescheut, für den kleinen Krebs Apus Parthenogenesis anzunehmen. Da brachte Siebold die Entscheidung. »Von 1864—1869 unterzog er eine Lehmpfütze bei Gofsberg in Franken, in der sich der Apus gezeigt hatte, einer systematischen Ausforschung ... Jahr für Jahr wurde die Pfütze auf ihren Apusinhalt geprüft, wurden die Apusindividuen bei lebendigem Leibe auf ihr Geschlecht untersucht. Mehrfach in den Jahren wurde das so radikal betrieben, dafs kein Stück in der ganzen durch- und durchgesiebten Pfütze ohne einen kritischen Blick des Professors passierte. Im ganzen kamen so 8521 Krebslein — nur weibliche! — zur Musterung.«***)

Waren die Trilobiten Krebstiere oder Muscheltiere, d. h. hatten sie Beine oder nicht? »Walcott in Nordamerika machte sich an die Arbeit, einige tausend igelhaft eingerollte Trilobiten in feinsten Querschnitten auseinander zu spalten .... Ein Steinbruch wurde an gutem Ort eigens zum Zweck angelegt. Drei Meter Steine wurden abgebaut und bei der Gelegenheit 3500 gekugelte Trilobiten gewonnen. Bei 270 Exemplaren kamen im Querschnitt die Beine noch sichtbar zu Tage ....«*)

Mit welchem Fleifs hat sich selbst ein Gaufs in der Sternenwelt orientiert! Beispielsweise machte er im Winter des Jahres 1818 auf 1819 in wenigen Monaten etwa 600 Beobachtungen über Zirkumpolarsterne.**) Um die Frage nach den Gezeiten in der Atmosphäre quantitativ zu beleuchten, stellte Laplace nicht weniger als 4752 Barometerbeobachtungen an.***)

»Die Begabtesten erreichen nur deshalb das Höchste, weil sie am empfindlichsten gegen jede Unvollkommenheit sind und am unermüdlichsten an deren Beseitigung arbeiten.«†) (H. v. Helmholtz.)

So haben grofse Männer gearbeitet, um u. a. ihr Denkmaterial vollkommen zu beherrschen. Eine so vollkommene Herrschaft ist aber nur auf verhältnismäfsig kleinen Gebieten möglich. Daher die Abneigung selbständiger Köpfe gegen Bearbeitung ganzer Wissensgebiete. Denker wie Lessing werden niemals Encyklopädien schreiben. »Wer etwas Treffliches leisten will, hätt' gern was Grofses geboren, der sammle still und unerschlafft im kleinsten Punkte die höchste Kraft.«††)

Was so für den Erwachsenen gilt, sollte das in mancher Hinsicht nicht auch für den Schüler gelten? Sicherlich wird auch er auf einem Gebiete nur insoweit eigene Gedanken haben, als er das Denkmaterial wirklich beherrscht. Kann ein Schüler irgendwelche Objekte vergleichen (Werkzeuge zur Gewinnung, Zerkleinerung und Verdauung der Nahrung bei der Katze, der Ziege und dem Karpfen; die Eisensorten nach Gewinnung und Verwendung; die früheren und die jetzigen Feuerzeuge; Kon-

---

*) Vergl. ferner: S. Smiles a. a. O. S. 132 u. 107. K. E. Baer a. a. O. S. 99 u. 100. Vergl. auch: Helmholtz, Erinnerungen a. a. O. S. 18.

**) A. Kerner von Marilaun, Pflanzenleben. Leipzig u. Wien, Bibliogr. Institut. II. 1898². S. 302.

***) W. Bölsche, Von Sonnen und Sonnenstäubchen. Berlin, G. Bonde. 1903. S. 394 u. 395.

*) W. Bölsche, Von Sonnen und Sonnenstäubchen. Berlin, G. Bonde. 1903. S. 405 u. 406.

**) Briefwechsel zwischen Gaufs u. Bessel. Brief vom 27. Jan. 1819 a. a. O. S. 290.

***) Die Umschau, hg. v. J. H. Bechhold. Frankfurt, Bechhold. Jahrg. 1889, S. 650.

†) Ph. Lenard, Gesammelte Werke von H. Hertz. III. Leipzig, Barth. 1894. S. IX.

††) Schiller im Gedicht Breite und Tiefe. Str. 2. Vergl. z. B. Eckermann, Gespräche mit Goethe, hg. von G. Moldenhauer. Leipzig, Reclam. I, S. 157—159 und 155.

rad I. und Heinrich I. in ihrem Verhalten gegen die weltlichen und geistlichen Teilgewalten; Pesce Cola und der Jüngling in Schillers Taucher), kann er Stoffe (geschichtliche Erzählungen, Sprachstücke, eine Reihe entwickelter Gedanken u. s. f.) gliedern oder ihren Gedankengang angeben oder Betrachtungen darüber anstellen, wenn er sie nur mangelhaft kennt, geschweige dafs sie ihm geläufig sind? Wie mancher Schüler mag es bitter empfinden, wenn er da denken soll, wo er sich nur mühsam auf den allerdürftigsten Denkstoff besinnt! Und es mag nicht gerade selten vorkommen, dafs von dem Schüler Ungebührliches verlangt wird. Man liest ihm beispielsweise ein längeres Stück aus einer historischen Quellenschrift vor und mutet ihm zu, aus dürftigen Andeutungen weittragende Schlüsse zu ziehen, Schlüsse, die voraussetzen, dafs einem der Inhalt des Vorgelesenen aufs genaueste gegenwärtig ist. Man bringt ihn ferner etwa dahin, dafs er eine verwickelte mathematische, astronomische oder chemische Betrachtung versteht; um die Zeit richtig auszunutzen, überläfst man es dem Schüler, sich diese Betrachtung zu Hause geläufig zu machen, schreitet vielmehr zu etwas Neuem fort, zu dessen Aufbau das Alte verwertet wird. Und die Folge? Der Schüler vermag dem Unterrichte kaum zu folgen, geschweige denn, dafs er etwas Wesentliches zur Erarbeitung des Neuen beitragen könnte.*)

Freilich wird es nicht möglich sein, alle die jetzt in Lehrplänen und Schulberichten verzeichneten Stoffe so durchzuarbeiten, dafs sie als befruchtende und lebensvolle Elemente in den Gedankenkreis eingehen.**) Aber was hilft's, Stoffmassen durchzuhasten! Was hilft's »Leichen beizusetzen in den Grüften des Gedächtnisses«, was hilft's »steife Köpfe«*) zu erzeugen, die getreulich nachsprechen, was man ihnen vorspricht, die aber nicht fähig sind, auch den einfachsten Gedankenkomplex zu durchdenken! Die armen Menschen sind wahrlich zu bedauern, die von allem zu sagen wissen, sich aber durch ihr Lernen um den gesunden Menschenverstand gebracht haben. Gesetzt aber auch, es sei aufs blofse Wissen abgesehen: wo wird dann das meiste und sicherste Wissen gewonnen? Sicherlich nicht da, wo die umfangreichsten Lehrpläne zur Durcharbeitung gelangen.**) Wie gewonnen, so zerronnen. Nur der Pilz schiefst empor, nicht die Eiche; doch rasch ist er vernichtet bis auf die Spuren seines Daseins. Wie mancher Lehrer ist ängstlich darauf bedacht, den Lehrplan bis aufs Tippelchen »durchzuarbeiten«, mögen bei der Prüfung dann auch dürftige Wissensbrocken zum Vorschein kommen. Dabei wirkt freilich noch ein anderes Vorurteil mit: man unterschätzt den Wert des Einprägens. (Vergl. den Artikel: Einprägen.)

Und was ist die Folge davon, dafs man Stoffmassen durchhastet? Der Verbalismus treibt in den Schulen noch sein Unwesen. »Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis!« Leider soll das, wie erfahrene Männer versichern, vielfach nur auf dem Papiere stehen. Ja leider; denn Kinder, die gewohnt sind, oft »mit Worten aus der Tasche zu spielen«, können unmöglich zur Selbständigkeit im Vorstellen und Denken gelangen.

Nicht minder von Belang ist, dafs in unseren Schulen 6—14jährige so manches lernen sollen, was erst 20—30jährige wirklich verstehen können.

2. Begriffe (der Kürze halber mögen Regeln, Schemata und allgemeine Gedanken-

---

*) Vergl. z. B.: »Ohne sichere und feste Einprägung des Memorierstoffs ist es in der Chemie nun einmal nicht möglich, erspriefsliche Fortschritte zu machen.« (R. Arendt, Lehrbuch der anorgan. Chemie. Leipzig, Vofs. 1875[3]. S. VII.)

**) Vergl.: »Nicht dafs vieles gelernt, sondern dafs vor allem gründlich gelernt werde, ist der Hauptzweck einer wahrhaft unterrichteten Erziehung. Vielerlei lernen ohne gründliche Einsicht, heifst vielerlei vergessen. Gründlich lernen macht zugleich fähig, sich selbst zu unterrichten . . .« (K. Fischer, Geschichte der neuern Philosophie. III, S. 287. 1869.) »Einen kleinen Gedankenkreis nach allen Richtungen zu durchwandern, ohne die Kinder zu ermüden, immer neue Bezüge aufzusuchen, von verschiedenen Kernvorstellungen aus das einzelne um jene herum aufzubauen: Das ist ein Stück geistvoller Arbeit, wodurch Umsicht und freie Übersicht im Zöglinge wächst.« (Jahn, Die Zeitverhältnisse des Vorstellens u. deren Wichtigkeit für den Unterricht. 1887. S. 27.)

*) Willmann, Herbarts Pädagog. Schriften. Leipzig, Vofs. II, S. 351 f.

**) Vergl.: Stoy, Hauspädagogik in Monologen. Leipzig, Engelmann. 1855. S. 54 bis 66: »Dampfstudien«.

gänge mit eingeschlossen sein) sind eine unerschöpfliche Quelle der Selbständigkeit. Wie ist demgemäſs der Schüler zu beeinflussen?

a) Er ist anzuleiten, sich einen Reichtum von Begriffen zu erwerben. Wie das zu geschehen hat, sagen die Artikel: Begriff, Abstraktion, Formalstufen. Einiges nur möge hier besonders betont werden. Dem Schüler dürfen vor allem die Begriffe nicht fehlen, die recht eigentlich sein geistiges Handwerkszeug bilden: Ursache, Wirkung, Bedingung, Grund, Folge, Erkenntnisgrund, Sachgrund, Einteilungsgrund, Einteilungsganzes, Einteilungsglieder, Über-, Unter- und Nebenordnung, Gegensatz (konträrer und kontradiktorischer) u. s. f. Andrerseits hüte man sich vor unfruchtbaren Begriffen, wie sie früher namentlich den Unterricht in den sog. beschreibenden Wissenschaften und in der Grammatik füllten.

Der Schüler wird aber in all diesen Dingen nur dann den rechten Gewinn haben, wenn dem Lehrer die rechte Einsicht in das Wesen der Begriffe nicht fehlt. Wie überaus verschieden die Ansichten gerade über diesen Gegenstand der Psychologie und Logik sind, ist ja bekannt. Ich entscheide mich auf Grund ausführlicher Untersuchungen*) für die folgenden Definitionen: Der Begriff als Beziehungsbegriff besteht in dem Bewuſstsein, daſs zwischen mehreren Paaren von Vorstellungs- und Denkinhalten dieselbe Beziehung obwaltet, und daſs darum jedes Paar dieser Inhalte jedes andere in gewisser Hinsicht vertreten kann. Der Begriff als »Seinsbegriff« besteht in dem Bewuſstsein, daſs gewisse Teile eines Vorstellungs- und Denkinhalts in einer Reihe ähnlicher Inhalte wiederkehren, und daſs darum ein Inhalt den anderen in gewisser Weise vertreten kann.**)

b) Der Schüler ist zu gewöhnen, das ihm schon bekannte begriffliche Material beim Neulernen so ausgiebig als nur möglich zu verwerten.

α) Da gilt's, vor allem allgemeine Gedankengänge zu verwenden. Einige Beispiele. Als Schüler habe ich zuweilen ratlos dagestanden, wenn ich eine verwickelte geometrische Konstruktion ausführen sollte. Ich probierte mit groſser Geduld dies und das, bis ich endlich, mehr oder weniger durch Zufall, den rechten Weg fand. Wie anders, wenn der Schüler angehalten wird, z. B. mit Rücksicht auf folgenden allgemeinen Gedankengang vorzugehen: Es gilt, ein Dreieck zu konstruieren. Ist es als Ganzes konstruierbar? Das ist nur dann möglich, wenn drei Stücke gegeben sind, die in dem einen oder andern Kongruenzsatze Erwähnung finden. Ist dies nicht der Fall, ist also das Dreieck nicht als Ganzes konstruierbar, so versuche ich, Teile zu konstruieren. Welche Teile liegen vor? Welche von diesen Teilen sind konstruierbar? Was tragen sie zur Konstruktion des Ganzen bei? Liegen keine Teile vor, so hat man Teile herzustellen, natürlich nicht beliebige, sondern solche, die konstruierbar sind, und durch die etwas für die Konstruktion des Ganzen gewonnen wird. Solche Teile erhält man, wenn man wohlcharakterisierte Stücke verwendet u. s. f.

Es handele sich ferner darum, die Beweise zu den Ähnlichkeitssätzen aufzufinden oder auch nur wiederzufinden. Folgender allgemeine Gedankengang kann dabei gute Dienste leisten: 1. Man schneidet auf dem groſsen Dreiecke ABC in geeigneter Weise ein Teildreieck AB″C″ ab. 2. Man beweist, daſs das abgeschnittene Dreieck dem groſsen ähnlich sein muſs. Die Ähnlichkeit ist mit Rücksicht auf einen Lehrsatz immer dann erwiesen, wenn sich ergeben hat, daſs die eine Seite des abgeschnittenen Dreiecks einer Seite des groſsen Dreiecks parallel ist. 3. Man beweist mit Hilfe eines Kongruenzsatzes, daſs

*) Neue Gesichtspunkte über Begriffe und Begriffsbildung. Eine kritische Studie. (Lehrerzeitung für Thüringen u. Mitteldeutschland. Jena, Schenk. 1889. Nr. 46—52.)

**) Vergl.: »Den Allgemeinbegriffen ... entspricht stets eine groſse Anzahl einzelner Vorstellungsinhalte. So bleibt denn nichts anderes übrig, als daſs irgendeine einzelne Vorstellung als Stellvertreterin des Begriffs gewählt wird. Dadurch gewinnen dann die Begriffsvorstellungen wieder eine gröſsere Bestimmtheit. Es verbindet sich aber freilich zugleich mit jeder solchen Vorstellung das in der Regel nur in der Form eines eigentümlichen Gefühls zum Ausdruck kommende Bewuſstsein der bloſs stellvertretenden Bedeutung.« (W. Wundt, Grundriſs der Psychologie. Leipzig, Engelmann. 1896. S. 312. Grundzüge der physiol. Psychologie. Ebenda. II, S. 386. 1897.)

das abgeschnittene Dreieck dem kleinen Dreiecke kongruent ist. 4. Man folgert: Was vom abgeschnittenen Dreieck in seiner Beziehung zum grofsen Dreieck gilt, gilt auch vom kleinen Dreiecke.

In der Geometrie handelt es sich oft darum, zu zeigen, dafs ein Streckenpaar dasselbe Verhältnis wie ein anderes Paar aufzuweisen hat. Gedankengang: Es gilt, eine Proportion abzuleiten. Eine Proportion können wir ohne weiteres da ablesen, wo entweder die Figur zum Proportionallehrsatz vorliegt oder hergestellt werden kann, oder wo sich ähnliche Dreiecke nachweisen lassen. U. s. f.

In der Botanik sieht der Schüler oft mit sehenden Augen nicht, deshalb gilt's, durch Verwendung allgemeiner Gedankengänge seine Sinne beim Geiste zu fassen. Ein Beispiel: In der Natur ist alles (Ausnahmen!) so eingerichtet, dafs zwar nicht das Individuum, wohl aber die Art erhalten bleibt. Es geschieht durch vegetative und sexuelle Fortpflanzung. Die sexuelle Fortpflanzung erfolgt durch Samen. Samen entwickeln sich im Fruchtknoten, wenn Pollen auf die Narbe gelangen. Vollkommene Samen entstehen in der Regel nur dann, wenn Kreuzung erzielt, Selbstbefruchtung aber vermieden ist. Die Kreuzung erfolgt durch Insekten. Der Insektenbesuch ist bunt oder beschränkt, je nachdem der honigartige Saft in offenen Schalen und Gewebpolstern oder engen Röhren u. dergl. dargeboten wird. Die Insekten sind aufmerksam zu machen (Blütenstände, Farbe und Geruch der Blüten u. s. f.). Sie müssen einen Landungsplatz finden. Sie sind zu bewirten. Der Pollen an das Insekt. Der Pollen vom Insekt auf die Narbe. U. s. f. Mit Rücksicht auf diesen allgemeinen Gedankengang ist der Schüler imstande, im Anschauen einer neuen Pflanze u. a. sich folgende Fragen zu stellen: Liegt vegetative oder sexuelle Fortpflanzung vor? Wie ist Selbstbefruchtung vermieden? Welche Insekten vermitteln die Kreuzung? Welche Einrichtungen beschränken den Insektenbesuch? Wodurch werden die Insekten aufmerksam? Welches ist ihr Landungsplatz? Wie werden sie bewirtet? U. s. f. Gewifs mächtige Antriebe zu umfassender eigener Arbeit!

Ein Beispiel aus der Zoologie. Die Atmung ist ein Gasaustausch. Ausgetauscht werden Kohlensäure und Sauerstoff. Austauschende Medien: einerseits Blut, andrerseits atmosphärische oder Wasserluft. Die austauschenden Medien sind durch eine Haut getrennt. Austauschfähig sind nur feuchte und dünne Häute. Der Gasaustausch soll lebhaft sein. Je lebhafter der Austausch, desto wohler dem atmenden Wesen. Lebhaft ist er unter gewissen Bedingungen: die austauschenden Häute oder die »atmenden Flächen« möglichst grofs; am Austausch müssen sich immer neue (kohlensäurereiche) Blutmengen und immer neue (sauerstoffreiche) Luftmengen beteiligen (Blutlauf und Atemstrom). Die atmende Fläche ist um so gröfser, je weniger kompakt das Atmungsorgan (schwammiges Gewebe, fadenförmige Anhänge, zottige Ausstülpungen u. s. f.) ist. Die atmende Fläche ist zu schützen.*) Kommt dann irgendein neues Lebewesen zur Besprechung, so hat der Schüler ganz von selbst u. a. folgende Fragen aufzuwerfen: Wodurch wird eine möglichst grofse atmende Fläche erzielt? (Lungenbläschen; Kiemen u. s. f.) Wie ist die atmende Fläche geschützt? Wodurch wird das Blut in Bewegung gesetzt? Welchen Weg nimmt es? Wie wird der Atemstrom erzeugt? (Vergl. den erweiterungsfähigen Brustkorb des Menschen, den erweiterungsfähigen Hinterleib bei den Insekten. U. s. f.**)

Oft handelt es sich nur um ganz kurze, aber darum nicht weniger nützliche all-

---

*) Vergl. J. Ranke, Das Blut. S. 122—190. V. Graber, Die Insekten. I, S. 46—53.

**) Vielleicht empfiehlt es sich überhaupt, die allgemeinen Gedankengänge in Fragen anzudeuten, vergl. z. B. L. Eckardt, Anleitung, dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen. Leipzig, Wartigs Verlag. 1883[8]. (Fragen an den Leser einer epischen Dichtung, eines dramatischen Werkes u. s. f.) In den Fragen, wie sie z. B. vorliegen bei: Dörpfeld, Enchiridion der bibl. Geschichte. Gütersloh, Bertelsmann. 1886[13]. Dörpfeld, Repetitorium des naturkundl. u. humanistischen Real-Unterrichts. Ebenda. I. 1882[3]. II. 1881; E. Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Weimar, Böhlau. 1893[4] und: B. Landsberg, Hilfsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an höh. Schulen und Seminarien. I. Leipzig, Teubner. 1896 — handelt es sich nur in ganz vereinzelten Fällen um allgemeine Gedankengänge.

gemeine Gedankengänge. Einige Beispiele. Es sei von einer Anklage die Rede. Fragen: Wer wird angeklagt? Wessen wird er angeklagt? Weiſs der Angeklagte sich zu rechtfertigen? Wird er verurteilt und bestraft? Es sei weiter von einem Fehler die Rede. Fragen: Worin besteht der Fehler? Welches ist seine Quelle? Welche Folgen hat er? Wie ist er zu beseitigen? U. s. f.*) So müssen allgemeine Gedankengänge dazu dienen, die Sinne oder den Geist selbst beim Geiste zu fassen.**) Dies kann übrigens auch da geschehen, wo nicht gerade ein allgemeiner Gedankengang, aber doch etwas ähnliches vorliegt.***) Gesetzt, es handele sich darum, in der Heimatskunde die Sonne zu besprechen. Haben die Kinder die Sonne wiederholt beobachtet, so sind sie imstande, etwa die folgenden Sätze anzugeben: »Wir waren auf dem Schulhofe. Wir haben nach der Sonne gesehen. Sie stand über A's Haus. Sie war ganz rund.« U. s. f. So wird der Gedankenvorrat bald erschöpft sein. Wie anders, wenn der Schüler angehalten wird, in der Sonne etwa die »Himmelslampe« zu sehen und sie darauf hin von neuem anzuschauen.*) Da das Kind vielerlei beobachtet hat, was mit der Lampe in Zusammenhang steht, so kann es so geleitet werden, daſs alle seine Beobachtungen über die Lampe zu Fragen über die Sonne werden. »Wenn es abends dunkel wird, zündet meine Mutter die Lampe an und stellt sie auf den Tisch; dort bleibt sie stehen, bis wir zu Bette gehen. Wann sehen wir die Sonne? Wie lange? Die Lampe bleibt nicht immer auf einer Stelle stehen. Ist das bei der Sonne auch so? Wenn meine Mutter die Lampe mit aus dem Zimmer nimmt, ist es ganz dunkel. Wie ist's, wenn die Sonne untergegangen ist? Wo geht sie hin? (Offene Frage.) Wenn ich meine Schularbeiten mache, schiebe ich die Lampe ganz nahe ans Buch; weit von der Lampe kann ich nicht lesen, da ist's zu dunkel. Leuchtet die Sonne auch bloſs einer Familie? Manchmal schraubt meine Mutter die Lampe gröſser, damit sie heller brennt. Ist die Sonne auch bald gröſser, bald kleiner?« U. s. f. So wird sich da eine Fülle von Stoff ergeben, wo die Kinder sonst vielfach nicht über dürftige Brocken hinauskommen. Andere Beispiele: Die Spinne eine Jägerin, der Hund ein Wächter u. s. f. Sind die Kinder einmal an diese Betrachtungsweise gewöhnt, so wird der Lehrer immer weniger nötig haben, die Gedanken der Kinder durch Einzelfragen in Fluſs zu bringen.

β) Nicht minder wertvoll für das selbständige Neulernen sind Regeln irgendwelcher Art.

Ein Beispiel aus der Stilistik. Es gab Zeiten, in denen man die Fehler einer Darstellung etwa so zu charakterisieren pflegte: Es klingt nicht — es schleppt zu sehr — es ist nicht gerundet genug u. s. f. Demgegenüber betrachte man Regeln folgender Art: »Das Glied, an welches der nächste Satz anschlieſsen soll, muſs möglichst an das Ende gestellt werden. Ist es möglich auf einen kommenden Satz durch gewisse Wörter (das, da, dann u. a.) hinzuweisen, so unterlasse man es nicht

*) Vergl. auch das, was in den Lehrbüchern der Stilistik über die künstliche Gedankensammlung gesagt wird (Loci topici, Chrie u. s. f.)

**) Es wird also gefordert, daſs der Schüler selbst, soweit es eben möglich ist, die Wissensgebiete auch logisch durchschauen, d. i. die Denkmittel und Denkmethode derselben (gleichsam eine Theorie des Geschäfts, vergl. Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe. Stuttgart u. Augsburg, Cotta. 1856². II. S. 49 oder: Schillers Briefe, herausgeg. und mit Anmerkungen versehen von F. Jonas. Stuttgart u. a., Deutsche Verlagsanstalt. Nr. 1318. V, S. 349) kennen lerne.

***) Was erklärt uns (zu einem guten Teile wenigstens) die Erfolge von Helmholtz? Er ging als Geometer u. Physiker unter die Mediziner. Ich erklärte mir — sagt er selbst — »meine guten Erfolge wesentlich aus dem Umstande, daſs ich durch ein günstiges Geschick als ein mit geometrischem Verstande und mit physikalischen Kenntnissen ausgestatteter Mann unter die Mediziner geworfen worden war, wo ich in der Physiologie auf jungfräulichen Boden von groſser Fruchtbarkeit stieſs, und daſs ich andrerseits durch die Kenntnis der Lebenserscheinungen auf Fragen und Gesichtspunkte geführt worden war, die gewöhnlich den reinen Mathematikern u. Physikern fernliegen.« (Erinnerungen, a. a. O. S. 13.) Vergl. auch die wertvolle Arbeit: J. Redlich, Das Abbilden als Erkenntnismittel. (Zeitschrift f. Phil. u. Päd., hg. v. Flügel u. Rein. 1895. Heft 6, S. 405 bis 439.)

*) Vergl. eine Beobachtung Lehmensicks. (Psychologische Beobachtungen an Kindern des 4. Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule, herausgegeben v. K. Just. 1888.)

ohne Grund. Der zweite Satz darf nur an solche Glieder des ersten anschliefsen, denen eine gewisse Selbständigkeit zukommt, die sich daher bei der Auffassung in den Vordergrund des Bewufstseins drängen. Relativsätze sind eigentlich nur da berechtigt, wo es etwas näher zu bestimmen (zu individualisieren) gibt. Koordinierte Hauptsätze und Nebensätze sind durch gleiche Konjunktionen einzuleiten. Der untergeordnete Satz mufs anders geformt oder anders eingeleitet werden als der übergeordnete. Das Verständnis einer Darstellung wird namentlich dann erschwert, wenn man Verbalinhalte, die mehrere Substantivierungen tragen, adjektiviert, oder wenn man Verbalinhalte, die mehrere Individualisierungen tragen, substantiviert, oder wenn man präpositionelle Fügungen häuft« u. s. f.*) Es ist leicht ersichtlich, wie solche Regeln zu einer Quelle der Selbständigkeit werden können. Gesetzt, der (reifere) Schüler habe sich diese Regeln nach und nach auf induktivem Wege zu eigen gemacht, es sei nun etwa ein Aufsatz zu verbessern. Der Schüler fafst dann (anfangs wird ihm natürlich der Lehrer helfend zur Seite stehen müssen) diese oder jene Regel ins Auge und sieht nun jeden Satz, den er geschrieben hat, darauf hin an, ob er dieser Regel entspreche oder nicht. Dann kommt der zweite Satz an die Reihe u. s. f. So wird der Schüler nur anfangs zu verfahren brauchen; später kann er das Verfahren dahin abkürzen, dafs er gleich eine ganze Gruppe von Regeln ins Auge fafst. Eine solche Verbesserung wird allerdings viel Zeit und Mühe kosten; aber ohne Mühe kein Preis.**)

Damit ist klar, inwiefern Begriffe zu einer unerschöpflichen Quelle selbständigen Vorstellens und Denkens werden können. Dafs das Kind einen Reichtum an klaren und deutlichen Begriffen gewinnen müsse, ist eine alte Forderung, eine Forderung, die jeder einsichtige Lehrer nach Kräften zu erfüllen gesucht hat. Aber man hat früher, in der Schule sowohl als in der Wissenschaft, die Begriffe zu sehr als Endzweck betrachtet, ihre gedankenerzeugende Kraft*) dagegen meist nicht zu schätzen und daher vielfach auch nicht nutzbar zu machen gewufst. Die Wissenschaft freilich strebt schon seit geraumer Zeit danach, die Begriffe besser zu würdigen. Was macht denn, wenn wir einen Blick auf die frühere Zeit werfen wollen, die Kritik Lessings so fruchtbar? Gewifs hat gerade Lessing auch auf kleine Dinge gesehen, aber nicht blofs dies. Das, was er vor allen Dingen erstrebt, ist eine Reihe von grundlegenden Begriffen; sie treten in seinen kritischen Schriften, man denke nur an die Hamburgische Dramaturgie, so häufig auf, dafs es ein Leichtes wäre, ganze Bogen damit zu füllen. Diese Begriffe nun legt Lessing als Mafsstab an das zu Beurteilende an und lenkt so seine Aufmerksamkeit und die des Lesers auf Dinge, die nicht gerade offen zu Tage liegen. Was macht ferner die Schriften eines Humboldt, eines Ritter, eines Peschel, eines Rofsmäfsler, eines Mach, eines Graber, eines Marshall, eines Witt, kurz die Schriften jedes fruchtbaren Denkers so belehrend? Gewifs, sie alle bieten dem Leser vor allem eine Fülle von Einzelwissen, aber sie bieten ihm mehr, sie bieten ihm eine Fülle fruchtbarer Begriffe und lassen ihn deren gedankenerzeugende Kraft erkennen.

Was erklärt uns ferner die bedeutenden Fortschritte der modernen Wissenschaften, z. B. der Chemie oder der Botanik? Es ist der Umstand, dafs das Forscherauge geleitet wird durch allgemeine Gedanken, sei's durch vollständig begründete, sei's durch hypothetische. Man mag über Hypothesen denken, wie man will, solange sie nicht als Mittel zur endgültigen Erklärung der Erscheinungen, sondern vielmehr als Mittel, neue Forschungen einzuleiten, benutzt werden, sind sie ein Segen für die

*) Vergl. meine Arbeit: Materialien zu einer Lehre vom Stil. Jena, Maukes Verlag. 1893.
**) Ebenda S. 45 Anm.

*) Es gibt natürlich auch Begriffe und Begriffsreihen, deren gedankenerzeugende Kraft weniger von Belang ist. Man denke z. B. an die so häufig verwendeten Dispositionen: Wurzel, Stengel, Blätter, Blüte u. a. einer Pflanze; Beschreibung, Nahrung, Aufenthalt und Nutzen u. a. eines Tieres u. s. f. Die Begriffe müssen sich auf einer gewissen abstrakten Höhe halten, damit sie auf einem möglichst grofsen Gebiete Verwendung finden können; sie dürfen aber nicht so abstrakt sein, dafs sie besondere Verhältnisse zu wenig beleuchten.

Wissenschaft. Man höre eine Autorität über die neue »Atomverkettungslehre«: »Sie ist seit ihrer Aufstellung der Leitstern für die überwiegende Mehrzahl der neuen Untersuchungen auf dem Gebiete der organischen Chemie geworden. Sie hat Beziehungen angedeutet, welche zwischen gewissen Verbindungsklassen bestehen könnten, und (welche) dann durch das Experiment erkannt (worden sind), sie liefs die Existenz gewisser neuer Verbindungsfolgen als möglich erscheinen, wies die Wege, auf denen man die Herstellung dieser neuen Verbindungen in Angriff nehmen könnte, und liefs den Experimentator, der sich ihrer Leitung anvertraute, nur selten unbelohnt. Kurz: sie verlieh den Forschungen einen Impuls, wie er wohl selten mächtiger und nachhaltiger von einer Theorie ausgegangen ist . . .« *)

Lehrreich ist auch die Art und Weise, wie Goethe (unabhängig von Vicq d'Azyr) den Zwischenkiefer beim Menschen gefunden hat. Goethe beschäftigte sich, geleitet von Professor Loder, mit vergleichender Anatomie. Die höhern Tiere haben einen Zwischenkiefer. Im Zwischenkiefer stehen die Schneidezähne. Der Mensch hat Schneidezähne, aber keinen Zwischenkiefer. So erfuhr Goethe. Er konnte nicht umhin, der Natur mehr Konsequenz zuzutrauen. Darauf hin wurden eine Fülle von Schädeln untersucht, sowohl von Tieren als auch von Menschen, von jüngeren und älteren; selbst Embryonen und pathologische Fälle fanden Berücksichtigung.**) Und der Gewinn? »Wir erhalten« — sagt Goethe — »dadurch den grofsen Vorteil, dafs wir die Teile auch alsdann noch erkennen, wenn sie uns selbst keine sichtbaren Zeichen ihrer Absonderungen mehr geben, dafs uns das ganze Tierreich unter einem einzigen grofsen Bilde erscheint, und dafs wir nicht glauben, was in einer Art, ja was in einem Individuum verborgen ist, müsse demselben fehlen. Wir lernen mit Augen des Geistes sehen, ohne die wir überall so besonders auch in der Naturforschung blind umher tasten.« *)

In ähnlicher Weise wurde Goethe durch den Gedanken von der »Identität aller Pflanzenteile« beeinflufst. »Hieraus entstand nun« — sagt Goethe — »eine Neigung, eine Leidenschaft, die durch alle notwendigen und willkürlichen Geschäfte und Beschäftigungen .... durchzog. Wer an sich erfuhr, was ein reichhaltiger Gedanke, sei er nun aus uns selbst entsprungen, sei er von andern mitgeteilt oder eingeimpft, zu sagen hat, mufs gestehen, welch eine leidenschaftliche Bewegung in unserm Geiste hervorgebracht werde, wie wir uns begeistert fühlen, indem wir alles dasjenige in Gesamtheit vorausahnen, was in der Folge sich mehr und mehr entwickeln, wozu das Entwickelte weiter führen sollte. Und so wird man zugeben, dafs ich von einem solchen Gewahrwerden, wie von einer Leidenschaft, eingenommen und getrieben, mich, wo nicht ausschliefslich, doch durch alles übrige Leben hindurch, damit beschäftigen mufste.« **)

So können wir also auch von der Wissenschaft lernen, was die Erarbeitung und Verwertung von Begriffen für das selbständige Neulernen zu bedeuten hat.***)

---

*) Vergl. V. Meyer u. P. Jacobsen, Lehrbuch der organischen Chemie. Bd. I. Leipzig, Veit & Comp. S. 56 u. 57, vergl. auch S. 52 ff. Über die ökonomische Tendenz der Molekularhypothese vergl.: O. Dammer, Handbuch der anorganischen Chemie. Stuttgart, F. Enke. 1892. I, S. 5 f.

**) Goethes Werke, hg. im Auftrage der Grofsherzogin Sophie von Sachsen. Weimar, Böhlau. II. Abt. Bd. 8. S. 119 u. bes. 109.

*) Goethes Werke, hg. im Auftrage der Grofsherzogtum Sophie von Sachsen. Weimar, Böhlau. II. Abt. Bd. 8. S. 37. Vergl. auch S. 35 u. 273.

**) Ebenda. Bd. 6, S. 122 u. 123. Nicht minder lehrreich ist die Art und Weise, wie Tesla zu seinen Einsichten über mehrphasige Ströme gekommen ist. Vergl.: N. Teslas Untersuchungen über Mehrphasenströme und über Wechselströme höherer Spannung und Frequenz, hg. von Th. C. Martin. Deutsch von H. Maser. Halle a. S., Knapp. 1895. S. 4 u. f. Vergl. auch: Prof. L. Schenk, Aus meinem Universitätsleben. Halle a. S., Marhold. 1900[6]. S. 8.

***) Vergl.: »So sehr sich unsere Zeit auch des Einzelwissens erfreuen möge, das ihr die Erfahrungswissenschaft vermittelt, so scheint sie doch der Tatsachen müde zu werden. Die Fülle verwirrt den Blick ... Auf das Band, das die Teile verknüpfen könnte, mufste verzichtet werden. Aber die Verbindung des Mannigfaltigen zu einem ist doch unabweisliches Postulat ...« (J. v. Gans-Ludassy, Die wirtschaftliche Energie. I. System der ökonom. Methodologie. Jena, Fischer. 1893. S. 67 u. 68.)

3. Will jemand intellektuelle Prozesse ohne fremde Hilfe durchführen, so müssen ihm, wie wir gesehen haben, vor allem eine Reihe von Begriffen zur Verfügung stehen. Daſs diese Reihe nicht zu klein sein darf, ist gewiſs; denn auch der kleinste Stoff kann nach den verschiedensten Seiten betrachtet werden. Je umfangreicher aber die Reihe ist, desto seltener kommt das einzelne Glied in seiner gedankenerzeugenden Kraft zur Geltung, desto mehr werden bloſse Wissenssplitter gewonnen, die uns wenig befriedigen und obendrein leicht der Vergessenheit anheimfallen. Und noch eins fällt ins Gewicht. Für das selbständige Neulernen ist ein Begriff nur dann recht fruchtbar, wenn er zur rechten Zeit ins Bewuſstsein tritt. Wann diese Zeit kommt, ist natürlich nicht vorauszusagen; darum müssen die Begriffe so lebendig sein, daſs sie auf den leisesten Anlaſs hervortreten. Um was es sich eigentlich handelt, werden uns am besten folgende Mitteilungen sagen. Im Jahre 1879 stellte die Akademie der Wissenschaften in Berlin als Preisarbeit die Aufgabe, irgendeine Beziehung zwischen elektrodynamischen Kräften und der dielektrischen Polarisation der Isolatoren experimentell nachzuweisen. H. Hertz berechnete den Erfolg, der sich unter den günstigsten Verhältnissen, d. i. unter Anwendung der Schwingungen in Leidener Flaschen, erwarten lasse. Das Ergebnis machte ihn nicht geneigt, einen Versuch zur Lösung der Aufgabe zu wagen. »Es blieb aber,« schreibt er, »mein Ehrgeiz, die damals aufgegebene Lösung später dennoch auf irgendeinem neuen Wege zu finden. Zugleich war meine Aufmerksamkeit geschärft für alles, was mit elektrischen Schwingungen zusammenhing. Es war nicht wohl möglich, daſs ich eine neue Form solcher Schwingungen übersehen konnte, falls ein glücklicher Zufall mir eine solche in die Hände spielte.«*)

So muſs der Zufall dem Forscher zu Hilfe kommen. Aber der Forscher muſs den Zufall zu benutzen wissen. Kapitän Brown, gerade mit dem Studium von Brückenkonstruktionen beschäftigt, sah an einem Herbstmorgen in seinem Garten ein Spinnengewebe quer über den Weg ausgespannt. Er fragte sich, ob sich nicht in ähnlicher Weise eine Brücke konstruieren lasse, und das Ergebnis seiner Überlegungen war die Erfindung der Kettenbrücke.*) Galilei sah in der Kathedrale zu Pisa eine schwingende Lampe. Die durch diese Erscheinung ausgelöste Gedankenbewegung führte ihn — so erzählt man — schlieſslich zu dem Versuche, das Pendel zu einer genauen Messung der Zeit zu benutzen.**) General E. C. Tilghman beobachtete im groſsen amerikanischen Bürgerkriege ein Gehöft mit blinden Fensterscheiben und erfuhr, daſs der Übelstand durch windbewegten Quarzstaub verursacht würde. Die Erfindung des Sandstrahlgebläses war damit eingeleitet.***) So kommt der Forscher wiederum dem Zufall zu Hilfe; seine Begriffe drängen sich gleichsam in das Bewuſstsein und verschärfen die Aufmerksamkeit nach dieser oder jener Richtung hin. In solcher Weise können freilich zu einer Zeit nur verhältnismäſsig wenige Begriffe das Bewuſstsein beherrschen. »Alle meine Gedanken sind nur auf diese Maschine gerichtet, ich kann nichts anderes denken.«†) So schrieb James Watt an einen Freund, als er an der Verbesserung seiner Kondensationsmaschine arbeitete.††) Und was machen hervorragende Menschen nicht für

*) Untersuchungen über die Ausbreitung der elektrischen Kraft. Leipzig, Barth. 1891. S. 1 u. 2. Oder: Gesammelte Werke. Leipzig, Barth. II. 1895². S. 1 u. 2.

*) Smiles a. a. O. S. 122.

**) H. Helmholtz, Vorträge und Reden. S. 182.

***) Gartenlaube. Jahrg. 1873, S. 700—702.

†) Vergl.: »Ich (Helmholtz als Schüler) muſs gestehen, daſs ich manches Mal, wenn die Klasse Cicero oder Vergil las, welche beide mich höchst langweilten, unter dem Tische den Gang der Strahlenbündel durch Teleskope berechnete ...« (Erinnerungen, a. a. O. S. 8.) Helmholtz hat es an sich erfahren, wenn er sagt: »Nur wenn der Beobachter sich so in einen Gegenstand gleichsam verbeiſst, so alle seine Gedanken und all seine Interessen darauf heftet, daſs er wochenlang, monatelang oder wohl jahrelang nicht loslassen kann ..., nur dann entsteht eine tüchtige und wertvolle Arbeit.« Vorträge und Reden. I, S. 370; vergl. dazu: Erinnerungen, a. a. O. S. 16.) Man beachte ferner, wie Goethe von den Arbeiten zur Farbenlehre nicht loskommen konnte. (Goethes Werke. Berlin, Hempel. Einleitung zu Band XXXV.)

††) Beck a. a. O. S. 9.

Anstrengungen, was ertragen sie nicht für Entbehrungen, um nur ihren intellektuellen Drang zu befriedigen. Wie bemühte sich z. B. der groſse Töpfer Palissy um die Verbesserung der Tonwaren! »Jahrelang«, schreibt er selbst, »jahrelang standen meine Öfen ohne Schutzdach oder ähnliches da; und während ich sie bediente, war ich nächtelang der Gnade von Wind und Wetter preisgegeben .... Vom Regen durchnäſst und von keinem bessern Aussehen, als ob ich durch Morast gezogen worden wäre, blieb ich bis Mitternacht oder Tagesanbruch, um dann ohne Licht strauchelnd heimwärts zu gehen, schwankend, als ob ich betrunken wäre, in der Tat aber matt vom Wachen und von der Sorge erfüllt, ob meine Arbeit nach so langem Mühen nicht vergeblich sei.«*) Aber »jedes Miſslingen war ihm eine neue Unterweisung, lehrte ihn etwas Neues über die Beschaffenheit des Emails, die Eigenschaften der Tonerde, deren Zusammensetzung und die Bildung und Ausführung von Gefäſsen.«**) Endlich nach sechzehnjähriger Arbeit war sein Mühen vom herrlichsten Erfolge gekrönt.***) James Watt »konnte kein Instrument und keine Maschine ansehen, ohne von dem Verlangen ergriffen zu werden, sie nach jeder Richtung zu verstehen.« »Jedes Ding«, schreibt Robinson, »war für ihn der Anfang eines ernsten Studiums, und ich wuſste, daſs er nicht davon ablassen würde, bis er entweder seine Nutzlosigkeit bewiesen oder etwas daraus gemacht haben würde.†) Um das Auge für geringe Lichtunterschiede empfänglich zu machen, schloſs sich Lavoisier, ein 21 jähriger Jüngling, den »Jugend und Reichtum zu tausend Genüssen einluden«, 6 Wochen lang in ein vollkommen dunkles Zimmer ein.††) Faraday pflegte zu sagen, um in physikalischen Dingen zum Manne zu werden, sei eine zwanzigjährige Arbeit notwendig, bis dahin stehe man im Zustande der Kindheit;†††) und Hertz verbrachte z. B. den ganzen Sommer des Jahres 1887 mit »vergeblichen Versuchen«, ... mit Hilfe von sehr schnellen elektrischen Schwingungen »den elektrodynamischen Einfluſs der Isolatoren wirklich nachzuweisen«.*)

Kurz: Das Bewuſstsein darf zu einer Zeit nur von einer verhältnismäſsig kleinen Reihe von (gedankenerzeugenden) Begriffen beherrscht werden. Diesen Begriffen muſs eine so groſse Lebendigkeit**) eigen sein, daſs sie auf den leisesten Anlaſs hervortreten und die Aufmerksamkeit nach einer Richtung hin konzentrieren. Der intellektuelle Drang muſs so stark sein, daſs der Mensch fähig ist, ungewöhnliche Anstrengungen zu machen, ja selbst Entbehrungen zu ertragen.

Möge man darum von neuem begreifen, daſs ein Schüler nur in beschränkter Weise selbständig zu sein vermag, möge man fernerhin auch geneigter sein, dem Schüler sein Recht werden zu lassen, der seine Kraft nicht gleichmäſsig auf die einzelnen Fächer verteilt, möge man das Maſs der allgemeinen Bildung wirklich auf das Notwendigste beschränken, und möge man insbesondere die Anstalten reformieren, in denen alle Schüler gezwungen sind, sich mit allen nur erdenkbaren Fächern gleichzeitig zu beschäftigen.***) Möge man end-

*) Smiles a. a. O. S. 80.
**) Ebenda S. 81.
***) Ebenda S. 73—80.
†) Beck a. a. O. S. 3 u. 7.
††) Die Natur. hg. von O. Ule u. K. Müller. IV. 1885. S. 374.
†††) Naturgeschichte einer Kerze. 6 Vorlesungen f. d. Jugend. Deutsch v. R. Meyer. Berlin, Oppenheim. 1884, S. 22.

*) A. a. O. S. 4 oder: Gesammelte Werke. II. S. 4.
**) Lichtenberg a. a. O. II, S. 190. Ferner: Das Unbewuſste im Denken. E. v. Hartmann, Philosophie des Unbewuſsten. Berlin, Dunckers Verlag. 1873⁶, S. 261—280.
***) Vergl. die Vorschläge E. Machs hinsichtlich der beschränkten Lernfreiheit in »Mittelschulen«, sowie die entsprechenden Einrichtungen in höheren Schulen Dänemarks. (Der relative Bildungswert der philolog. und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer in höh. Schulen. 1886. Leipzig, Freytag & Tempsky. S. 20 ff. Populär-wiss. Vorlesungen u. s. f. S. 325 ff.) »Jeder gebildete Mensch soll für alles empfänglich und offen sein, aber er soll nicht alles gleichzeitig lernen wollen. Der menschliche Geist kann nicht zu gleicher Zeit 10 bis 20 Gegenstände lernen sollen, wie dies in unseren Schulen gefordert wird, er muſs sich auf wenige Gegenstände beschränken, wenn er nicht zerstreut, oberflächlich und flatterhaft werden soll. Nur 3 bis 4 Gegenstände sollten in einer guten Schule gelehrt werden, welche eine reiche Abwechselung darbieten und die verschiedenen Seiten des Gedächtnisses üben. Ist dann ein Gegen-

lich auch darauf bedacht sein, die Kraft des Schülers zu schonen. Wozu auch sein Gehirn mit Dingen belasten, die jederzeit ebensogut in einem Nachschlagebuche zu finden sind.*)

4. »Dem grofsen Genie fällt überall ein: könnte dieses nicht auch anders sein?«**) Würde sich's nicht empfehlen, dafs der Schüler im kleinen täte, was das Genie im grofsen tut? Wir wissen alle, wie unentbehrlich in den Naturwissenschaften das Experiment ist. Das Exeriment läuft im wesentlichen darauf hinaus, da, wo eine Mehrheit von Umständen von Einflufs ist, die Umstände nacheinander auszuschalten, damit ersichtlich wird, inwiefern die einzelnen Umstände von Bedeutung sind. In manchen Fällen ist es freilich nicht möglich, einzelne dieser Umstände wirklich auszuschalten; dennoch ist es vorteilhaft, sie sich wenigstens ausgeschaltet zu denken.***) Einige Beispiele mögen genauer sagen, um was es sich eigentlich handelt. »Der Stein fällt zur Erde. Lassen wir dessen Entfernung von der Erde wachsen. Wir müfsten uns Gewalt antun, um diesem kontinuierlichen Wachstume eine Diskontinuität der Erwartung entgegenzusetzen. Auch in der Entfernung des Mondes wird der Stein nicht plötzlich sein Fallbestreben verlieren. Der grofse Stein fällt so wie der kleine. Der Stein werde so grofs wie der Mond. Auch der Mond strebt zur Erde zu fallen. Der Mond möge wachsen, bis er so grofs wird wie die Erde. Nun würde unsere Vorstellung die zureichende Bestimmtheit verlieren, wenn wir annehmen wollten, dafs nur das eine zum andern gezogen würde und nicht auch umgekehrt. Die Anziehung ist also gegenseitig. Sie bleibt aber auch gegenseitig bei ungleichen Körpern; denn der eine Fall geht in den andern kontinuierlich über. Ein Stein fällt neben dem andern. Der Mond besteht aus Steinen, die Erde besteht aus Steinen. Jeder Teil zieht den andern an. Einflufs der Massen. Mond und Erde sind nicht wesentlich verschieden von anderen Weltkörpern. Die Gravitation ist allgemein u. s. f.«*)

Zweites Beispiel. Ein Huhn läuft nach einem festgetretenen Erdhaufen, um dort seine Nahrung zu suchen. Dabei setzt es mehrere Organe in Bewegung, u. a. die Füfse und die Kieferzange. Hat es eine Bedeutung, dafs beiderlei Werkzeuge gerade so und nicht anders sind? Denken wir uns die Organe in mannigfacher Weise variiert. Die Krallen sind hart; wenn sie weicher wären, würden sie sich zu rasch abnutzen. Sie sind stumpf; wenn sie spitzer wären, würden sie eine geringere Menge des Bodens emporheben. Sie sind abwärts gebogen (bei gekrümmten Beinen); wenn sie aufwärts gebogen wären, würde es dem Huhn nur schwer oder gar nicht möglich sein, in der Erde zu scharren. An den Zehen sind nur wenige Weichteile. Denken wir uns die Weichteile vermehrt, die Krallen aber zu einer schwachen Nagelplatte umgebildet; dann würde das Huhn bei jeder Scharrbewegung seine Zehen verletzen, ihm infolgedessen seine Arbeit bald unmöglich sein. Wie gewandt liest das Huhn auch das kleinste Körnchen auf! Der Oberkiefer ist etwas länger als der Unterkiefer und an der Spitze etwas gebogen. Wäre er in seiner ganzen Länge gerade, so würde es dem Huhn überhaupt unmöglich sein, ein Körnchen aufzulesen. Wäre der Oberkiefer nur so lang als der

---

stand gründlich erlernt, so mag man zu einem neuen Gegenstande vorschreiten, der sich auf den ersten stützt und ihn demnach von selbst wieder einübt.« (Grafsmann. Mitget. im Jahrbuch d. Vereins f. w. Päd., herausg. v. Ziller Langensalza, H. Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1878, S. 188.)

*) Vergl.: Mach, Über den relativen Bildungswert der philolog. und der mathemat.-naturwiss. Unterrichtsfächer der höh. Schulen. Leipzig u. Prag, Freytag & Tempsky. 1886. S. 26. Ferner: »Ich will blofs wünschen, dafs er (ein Bruder Lessings) so leben möge, wie er sich, wenn er aus Erfahrung lernt, was nötige und unnötige Studien sind, gelebt zu haben wünschen möchte.« (Lessing. Lessings Werke. Berlin, Hempel. XX, 1, S. 25.)

**) G. Ch. Lichtenberg a. a. O. I, S. 49. Bei Lichtenberg steht »falsch« statt »anders«.

***) Vergl. die kleine, aber überaus wertvolle Arbeit: E. Mach, Über Gedankenexperimente. (Sonderabdruck aus d. Zeitschrift f. phys. u. chemischen Unterricht. X, 1. 1897. Berlin, Springer.) Ferner: »In allen Wissenschaften kann es nützlich sein, Fälle zu supponieren, die nicht, soviel wir wissen, in der Natur stattfinden, so wie die Mathematiker andere Gesetze der Schwere. Es ist immer eine Übung und kann zuweilen auf Bemerkungen führen.« (Lichtenberg, a. a. O. I, S. 104.)

*) E. Mach, Gedankenexperimente. S. 2.

Unterkiefer, so müfste das Huhn seine Kieferzange fast senkrecht nach unten stofsen, um das Körnchen zu erhalten. U. s. f.

Ein drittes Beispiel. Der Spitzahorn zeigt im Frühjahr Blättersprosse mit sehr kurzer Achse und verschieden langen Blattstielen. Sind diese Eigentümlichkeiten von Bedeutung? Denken wir uns die Blattstiele gleich lang, dann würde ein Blatt das andere beschatten und dadurch die Assimilation in ihm beeinträchtigen. Denken wir uns die Blättersprosse mit sehr langer Achse, dann würden die gelbgrünen Blütenstände, die so schon wenig auffallen, verdeckt und somit der Aufmerksamkeit der Insekten entzogen und die Entwicklung vollkommener Samen beeinträchtigt.

Es ist unverkennbar, dafs das Gedankenexperiment oder, was dasselbe ist, die »Methode der Variation« zu mancher neuen Einsicht führen mufs. Wie manchem grofsen Denker hat sie die besten Gewinne gebracht!*) Und auch der Schüler mufs Erfolg haben, wenn ihm ihre Verwendung durch den Unterricht zur Gewohnheit wird. Dafs die Methode der Variation nicht in allen Fällen zu Ergebnissen führen kann, braucht wohl kaum noch besonders hervorgehoben zu werden.

Im Hinblick auf das bisher Dargelegte kann man übrigens nicht verkennen, dafs der Schüler schon viel gelernt haben mufs, ehe er auch nur auf einem beschränkten Gebiete selbständig im Vorstellen und Denken sein kann.

5. Es kommt für den Schüler die Zeit, da ihm der Lehrer nicht mehr mit Rat und Tat zur Seite steht; und doch wird er auch dann noch vieles wissen mögen oder wissen müssen, was er nicht, wie die Spinne ihren Faden, aus sich gewinnen kann. Wohl ihm dann, wenn er in der Schule angeleitet worden ist, einfache literarische Hilfsmittel zu gebrauchen. Mindestens von jedem Schüler einer höheren Lehranstalt ist zu verlangen, dafs er eine kleine Reihe encyklopädischer Werke und daneben eine gröfsere Reihe fachwissenschaftlicher Handbücher kennen lernt. Er mufs auch wissen, wie diese Werke eingerichtet sind. Ferner mufs er auch Gelegenheit haben, mit diesen Werken umzugehen. Dazu bedarf's der Übung und der Zeit. Aber wer ist besser ausgerüstet, der, welcher seine Zeit ganz darauf verwendet hat, seinem Kopfe möglichst viel von den Dingen anzuvertrauen, die er jederzeit in irgendeinem Nachschlagebuche zu finden vermag, oder der, welcher einen Teil seiner Zeit dazu verwendet hat, zu erfahren, wo und wie dieses oder jenes Wissenswürdige zu finden ist? Das mufs ja zugegeben werden, dafs man im allgemeinen nur dann gewandt zu denken vermag, wenn einem eine Fülle von Einzelwissen zu Diensten steht; aber ist's wirklich nötig, dafs einer alle Flüsse und Gebirge, Hauptstädte und Produkte eines Landes etwa im fernen Asien im Gedächtnisse hat, oder alle Familien und Gattungen der Pflanzen- und Tierwelt, alle Fachausdrücke der Botanik, kurz alle äufseren Dinge irgendeiner Wissenschaft? Ich bin übrigens von jeher der Meinung gewesen, dafs es vieles Wissen gebe, durch dessen Besitz der Mensch um nichts intelligenter werde. Freilich haben wir nur dann ein Recht, das gedächtnismäfsige Wissen in der Schule weniger zu betonen, wenn wir die Schüler befähigen, sich dieses Wissen mit einfachen literarischen Hilfsmitteln jederzeit zu erwerben oder wieder zu erwerben. Jedem Schüler einer Schule sollten darum Nachschlagebücher aller Art zur Verfügung stehen; ein jeder sollte auch öfter herangezogen werden, sich mit Hilfe etwa eines Handbuches über bestimmte Punkte genauer zu unterrichten und das Ergebnis der Klasse vorzutragen. Freilich dürften wir dann auch in den Prüfungen weniger darauf sehen, dafs einer präsentes Einzelwissen hätte, als vielmehr darauf, inwieweit er fähig wäre, unter Benutzung von literarischen Hilfsmitteln sich irgendwelches Wissen zu erwerben.*)

*) Vergl. die sinnigen und ergebnisreichen Gedankenexperimente von K. E. Baer in der Rede: »Welche Auffassung von der lebenden Natur ist die richtige, und wie ist diese Auffassung auf die Entomologie anzuwenden?« (A. a. O. I, S. 252--268.)

*) Vergl.: »Meine eigene Erfahrung hat mir gezeigt, dafs manchem strebsamen Zuhörer eine Anleitung in Bezug auf die Werkzeuge, mit denen er arbeiten soll, und in Bezug auf die Art und Weise, wie er sie zu gebrauchen hat, weit mehr nötig ist, als eine Anreizung zum Fleifs oder Belehrung in Bezug

6. In manchen Dingen mögen übrigens die Schüler selbständiger sein, als sie zu sein scheinen. Es läfst sich nicht leugnen, dafs in vielen Schulen das Vorstellen und Denken in Formen verläuft, die namentlich dem jüngeren Schüler mehr oder weniger zuwider sind. Da ist beispielsweise nicht die Rede von der oder jener Maus, die beobachtet wurde, sondern von der Maus, d. i. von einem Dinge, das der Individualisierung in Raum und Zeit entbehrt, von einem Dinge, das sich zu einer wirklichen Maus verhält, wie eine schematische Darstellung eines Gegenstandes zu seinem Abbilde. Da wird ferner klassifiziert, wo der Schüler das einzelne in seiner Mannigfaltigkeit noch bequem überschauen kann. Da wird ferner definiert, wo ihm das »genus proximum« noch weniger geläufig ist als der zu definierende Begriff, so dafs im Grunde genommen das Klare auf das Unklare zurückgeführt wird. Solche verfrühten Abstraktionen müssen dem Schüler zuwider sein, und sie müssen ihn zu der Meinung führen, in der Schule sei nur ein Wissen von ganz besonderem Gepräge am Platze. Kein Wunder, wenn derselbe Schüler, der der heimgekehrten Schwester so vieles zu erzählen wüfste, um Gedanken verlegen ist, wenn er für die Schule einen Brief »eines Kindes an seine Schwester in der Ferne« abfassen soll. Kein Wunder, wenn der Schüler fast nichts zu erzählen weifs von Dingen, mit denen er tagtäglich umgeht. Man nehme ihm sein Vorurteil, und es wird sich zeigen, dafs er in vielen Dingen selbständiger ist, als er zu sein scheint.

V. Selbständigkeit des Lehrers. Wer andere zur Selbständigkeit führen will, darf selbst nicht unselbständig sein. Was kann der Lehrer tun, um in seinem eigenen Vorstellen und Denken selbständig zu werden? Er hat im wesentlichen das auf seine eigene Person anzuwenden, was im Abschnitt IV mit Bezug auf den Schüler gesagt ist. Einiges nur möge noch besonders hervorgehoben werden.

auf die Einzelheiten des Gegenstandes.« (Lawrence. J. Russell, Die Volkshochschulen in England und Amerika. Deutsch mit Anmerkungen von O. W. Beyer. Leipzig, Voigtländer. 1895. S. 61.) Encyklopädie d. ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens, hg. v. K. A. Schmid. VIII, S. 691 u. 692.

1. Schiller schreibt am 23. Februar 1798 an Goethe: »Bei der Art, wie Sie jetzt Ihre Arbeiten*) treiben, haben Sie immer den schönen doppelten Gewinn: erstlich die Einsicht in den Gegenstand und dann zweitens die Einsicht in die Operation des Geistes, gleichsam eine Philosophie des Geschäfts, und das letzte ist fast der gröfsere Gewinn, weil eine Kenntnis der Geisteswerkzeuge und eine deutliche Erkenntnis der Methode den Menschen schon gewissermafsen zum Herrn über alle Gegenstände macht.«**) So vorteilhaft ist's also, wenn man mit Bewufstsein denkt, wenn man die intellektuellen Prozesse, die man durchführen will, wirklich durchschaut. Wie aber lernt der Lehrer die intellektuellen Prozesse am raschesten durchschauen? Sicherlich nicht dadurch, dafs er die mannigfachen Spekulationen über das Wesen der Seele studiert, wie sie in dieser oder jener Metaphysik vorliegen, auch nicht dadurch, dafs er getreulich sammelt, was in irgendeiner Geschichte der Psychologie über die intellektuellen Prozesse zu finden ist, sowie auch nicht dadurch, dafs er sich vertieft in die alte Logik mit dem leeren Schematismus in so manchem ihrer Stücke; wohl aber dadurch, dafs er sich vertieft in die eine oder andere neuere Arbeit über empirische Psychologie und Logik und daneben nicht zum wenigsten in Schriften, die sich zur Aufgabe machen, fruchtbare Denkprozesse aus der Fachwissenschaft zu analysieren.***) Den gröfsten Gewinn aber wird er haben, wenn er sich dann selbst daran versucht, den Denkprozessen, wie sie z. B. vorliegen in den Schriften dieses oder jenes Geistesheroen (eines Lessing, eines Galilei u. a.) aufs genaueste nachzugehen.

2. Wie ergeht es unseren Kleinen im ersten Lese- und im ersten Rechenunterrichte? Wie oft wird derselbe Buchstabe, dasselbe Rechenergebnis vergessen! Wie

*) Arbeiten zur Farbenlehre.

**) Briefwechsel zwischen Schiller u. Goethe in den Jahren 1794—1805. Stuttgart u. Augsburg, Cotta. 1856². II, S. 49. Oder: Schillers Briefe, hg. u. mit Anmerkungen versehen von F. Jonas. Nr. 1318. V, S. 349.

***) Wer sich gründlich mit der Natur der intellektuellen Prozesse beschäftigen will, dem seien die Schriften E. Machs aufs wärmste empfohlen. Vergl. ferner die wertvollen Arbeiten F. Wilbrands.

oft mufs eine Vorstellungsreihe durchlaufen werden, ehe sie gemerkt wird! Dasselbe Element mufs bald in dieser, bald in jener Verbindung auftreten, ehe es unter allen Umständen reproduziert werden kann. Verwenden wir Erwachsenen auch nur annähernd die gleiche Mühe auf die Aneignung der Elemente einer Wissenschaft, irgendeines Denkstoffes? Glauben wir nicht vielmehr, wir hätten ein übriges getan, wenn wir dieselbe Gedankenreihe zwei- oder dreimal durchdacht haben,*) wenn wir uns da auf den Stoff einigermafsen besinnen können, wo eine maschinenmäfsige Geläufigkeit erst den rechten Gewinn bringen könnte? »Wer eine Wissenschaft noch nicht so inne hat, dafs er jeden Verstofs dagegen fühlt wie einen grammatikalischen Fehler in seiner Muttersprache, der hat noch viel zu lernen.«**) Wer bei seinen Arbeiten so gründlich sein will, wird allerdings langsam vorgehen müssen und wird auch seine Kraft nicht zersplittern, d. h. sich zu einer Zeit nicht mit allem Möglichen beschäftigen dürfen.***)

3. »Die ... Bücher müfste man ... wenigern und erlesen die besten; denn viel Bücher machen nicht gelehrt, viel Lesen auch nicht, sondern gut Ding und oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift ...«†) Wer die Erfahrungen anderer nicht benutzt, ist ein Tor; es ist also notwendig, dafs man liest und vieles liest. Verderblich aber ist die Lesesucht. Wer den ganzen Tag liest, und nur liest, wird es bald verlernt haben, selbst etwas zu denken. »Die besten Köpfe werden entsetzlich belesene ... Stubensitzer anstatt ... frische Erfinder.«*) Lesen soll man nur, wenn man keine eigenen Gedanken und solange man keine hat. Im übrigen aber sollte man darauf bedacht sein, die eigenen Gedanken zu sammeln, zu ordnen und zu verwerten. Dafs nicht jeder gleich etwas Geniales niederschreiben kann, ist zweifellos; aber grofse Männer (gar manches Tagebuch, gar manches Konzept verrät's der Nachwelt!) haben zuweilen auch nur bescheidene Bemerkungen machen können. Wer einen Versuch wagt, d. h. einmal eine Zeitlang jeden Gedanken niederschreibt, der ihm durch den Kopf geht, wird sicherlich mehr und bessere Gedanken auf dem Papiere beisammen finden, als er im voraus angenommen hat.**)

4. Begriffe (der Kürze halber mögen Regeln, Schemata und allgemeine Gedankengänge mit eingeschlossen sein) sind eine unerschöpfliche Quelle der Selbständigkeit. Das gilt ganz besonders für den Lehrer selbst. Wer in der Botanik über die Blüte einer Pflanze sprechen will und nicht weifs, welche Arten der Fortpflanzung es gibt, auf welche Weise in den und jenen Fällen die Selbstbestäubung vermieden, die Fremdbestäubung aber herbeigeführt wird —, wer in der Zoologie die Atmungswerkzeuge eines Tieres besprechen will und nicht weifs, welchen Zweck die Atmung verfolgt, und durch welche Mittel er bei dem oder jenem Tiere erreicht wird —, wer Geschichtsunterricht erteilen will und nicht ausgerüstet ist mit den

*) Vergl. z. B.: »Wenn man statt einer Tabelle drei macht und sie ein halbdutzendmal umschreibt, so müssen sie schon ein ander Ansehen haben.« (Goethe. Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe u. s. w. II, S. 44.) Man höre nur, wie oft ein Künstler denselben Lauf, dieselbe Phrase spielt! »Wer ein grofser Violinspieler werden soll, mufs täglich acht Stunden geigen, von der Zeit an, da er die Violine halten kann.« (G. Ch. Lichtenberg a. a. O. II, S. 220.)

**) G. Ch. Lichtenberg a. a. O. II, S. 190.

***) Beherzigenswerte Ratschläge fürs Studieren finden sich in folgenden Schriften: Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen, Bädeker. I, S. 17—39. 1844[5]. C. Andreae, Zur Selbsterziehung des angehenden Lehrers. Ein Kapitel aus der angewandten Ethik. Progr. d. königl. Lehrbildungsanstalt Kaiserslautern. 1888—89. S. 11 ff. und S. 29 ff. L. Eckardt a. a. O. S. 16—34. Lyon: Kurzgefafste Stilistik. Leipzig, Teubner. 1893. S. 66—74: Äufserungen Mösers und Garves.

†) Luther. An den christlichen Adel usw. (M. Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Weimar, Böhlau. VI, S. 461. 1888.)

*) Lichtenberg a. a. O. II, S. 151. »Ich glaube, dafs einige der gröfsten Geister, die je gelebt haben, nicht halb so viel gelesen hatten und bei weitem nicht so viel wufsten als mancher unserer mittelmäfsigen Gelehrten. Und mancher unserer sehr mittelmäfsigen Gelehrten hätte ein gröfserer Mann werden können, wenn er nicht so viel gelesen hätte.« (Lichtenberg, Bemerkungen vermischten Inhalts. Leipzig, Bibl. Institut. S. 194, 195.)

**) Vergl. Börne: »Die Kunst, in drei Tagen ein Originalschriftsteller zu werden.« (Vermischte Aufsätze. Leipzig. Bibl. Institut. S. 22 bis 25.)

Grundbegriffen der Staats- und Gesellschaftskunde, der wird da nur dürftigen Stoff zu bieten wissen, wo sich dem Kundigen eine Fülle fruchtbarer Beziehungen aufdrängt. Darum gilt's, dafs der Lehrer vor allem die Bücher fleifsig zu Rate zieht, die fruchtbare Allgemeinbegriffe, allgemeine Gedankengänge u. dergl. vermitteln, Bücher über allgemeine Botanik, allgemeine Zoologie, allgemeine Geographie*) u. s. f. Recht empfehlenswert ist es auch (wenn auch nicht gerade für die Anfangsstudien), bei der Durcharbeitung von Schriften mit speziellem Inhalt weniger die Darlegungen des Besonderen als vielmehr allgemeine Betrachtungen und Gesichtspunkte auf dem Papiere festzuhalten. Der Wert solch begrifflichen Materiales liegt, wie wir wissen, vor allem darin, dafs es die Aufmerksamkeit nach dieser oder jener Richtung hin verschärft. Der Erfolg wird natürlich um so gröfser sein, je länger und häufiger die verschärfte Aufmerksamkeit zur Geltung kommt. Daher ist es entschieden unzweckmäfsig, wenn man z. B. die Abfassung einer Arbeit auf wenig Tage zusammenzudrängen sucht.

5. Soll jemand selbständig werden, so mufs er sich einer gewissen Freiheit der Bewegung erfreuen. Wer fast immer nach speziellen Vorschriften arbeiten mufs und nur selten etwas Eigenem Raum geben darf, wird schwerlich selbständig werden.

Literatur: J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation. Zweite Rede. — Paldamus, Selbsttätigkeit. Art. in d. Encykl. d. gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens, hg. v. K. A. Schmid. VIII, S. 688—692. Gotha 1870. — Altenburg, Über Selbsttätigkeit. Können die Gelehrtenschulen ihrer gegenwärtigen Verfassung nach zur S. erziehen? Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd., hg. v. T. Ziller. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1877. S. 83—125. — E. Ackermann, Die Selbsttätigkeit der Schüler beim Unterricht. Päd. Fragen, nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule bearb. I, S. 1—18. Dresden 1884. — Tuchhändler, Zur Weckung und Pflege der Selbsttätigkeit durch den Betrieb der Grammatik. Beilage z. Progr. d. Gymnasiums in Buchsweiler. Strafsburg i. E. 1888. — * * Die Lehrform in Bezug auf Selbständigkeit im Denken und Sprechen. Deutsche Schulpraxis. Wochenbl. für Praxis, Geschichte und Literatur der Erziehung und des Unterrichts, hg. v. E. Wunderlich. IX, Nr. 14—17. — S. Smiles, Selbsthilfe. Nach dem Engl. von D. Haek. Leipzig. — J. F. Tappe, Wie erzieht man die Schüler durch den Unterricht zur Selbständigkeit? Lehrerprüfungs- und Informationsarbeiten. Heft 20, S. 39—52. Minden 1889. — G. Kalb, Etwas über Erziehung zur Selbsttätigkeit in Haus und Schule. Lehrerztg. f. Thüringen u. Mitteldeutschland, hg. v. Leonhardt. 1895, Nr. 52. — A. Schopenhauer, Parerga und Paralipomena, kleine philos. Schriften. Leipzig. II, Kap. 3 und 11—14. — J. Hoppe, Das Entdecken und Erfinden. Ein Beitrag zur Lehre von der empirischen Forschung. Freiburg i. Br. 1870. — F. Rosenberger, Über die Genesis wissensch. Entdeckungen und Erfindungen. Braunschweig 1885. — E. Mach, Über den Einflufs zufälliger Umstände auf die Entwicklung von Erfindungen und Entdeckungen. (Populär-wiss. Vorlesungen. Leipzig 1896. S. 275—296.) — Ders., Über Gedankenexperimente. (Sonderabdruck a. d. Zeitschrift f. d. physik. und chem. Unt. X, 1. 1897. Berlin.) — Ders., Die Voraussetzungen der Forschung; Beispiele von Forschungswegen. (Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung. Leipzig 1905. S. 270—298.) — E. Capitaine, Das Wesen des Erfindens. Eine Erklärung schöpferischer Geistestätigkeit, an Beispielen planmäfsiger Aufstellung und Lösung erfinderischer Aufgaben. Ebenda 1895. — R. Baerwald, Theorie der Begabung. Psychologisch-pädag. Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Ebenda 1896. — Ders., Erziehung zum Selbstdenken als Ziel der Gymnasialbildung. Bericht über eine Sitzung der psychol. Gesellschaft zu Berlin. — F. Braun, Über physikalische Forschungsart. Rede. Strafsburg 1899. — W. Bode, Goethes Lebenskunst. Berlin 1901. Kap. X: Das Schaffen. Kap. XI: Ein Lehrer des Lernens. S. 149—185. — Du Bois-Reymond, Erfindung und Erfinder. Ebenda 1906. — O. Rabes, Selbsttätigkeit im biologischen Unterrichte. (Neue Bahnen. Leipzig 1906/7. S. 535—554.) — P. v. Gizycki, Aufwärts aus eigener Kraft. Berlin 1907. — F. Weigl, Selbsttätigkeit im Volksschulunterricht. München 1907. — H. E. Jost, Über die beste Art, geistig zu arbeiten. 5. Aufl. Charlottenburg.

Weimar. M. Fack.

*) Diese Bücher enthalten freilich vielfach auch eine übergrofse Menge von solchen Begriffen, die gebildet sind im Interesse der bequemeren Darstellung der Wissenschaft (vergl. z. B. viele morphologische Begriffe in der Botanik); solche Begriffe haben nur eine sehr geringe gedankenerzeugende Kraft. Vergl. dagegen: A. Bär, Über die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts. Gotha, Thienemann, 1898. Ders., Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. Gotha, Thienemann. I. 1905. II. 1906.

Selbstbeherrschung

Selbstbeherrschung im eigentlichen Sinn ist nur möglich, wo es bereits zur Ausbildung eines zweiten personalen Selbst, eines vernunftmäfsigen Selbstbewufstseins (s. d.) über dem ursprünglichen gekommen ist, mit welchem sich dann das Ich identifiziert, die individuellen Neigungen, Begierden, Gefühle aus der Vogelperspektive betrachtet, sie an selbsterzeugten und selbstbewufsten vernünftigen Grundsätzen abmifst, und dann je nachdem zur Äufserung zuläfst oder aber sie unterdrückt. — Wenn auch von gleicher Wirkung, ist es doch ein ganz anderer Vorgang, wenn z. B. der spartanische Knabe Schmerzgefühle unterdrückt, ja sich selbst auferlegt, um bei den Bürgern der Stadt Ehre einzulegen; der Indianer, um nicht dem verhafsten Feind einen Triumph zu bereiten; wenn der christliche Asket oder Märtyrer im Genufs überirdischer Gefühle, im Anschauen des offenen Himmels niedrige Begierden oder Marterqualen nicht mehr fühlt; wenn eine Mutter aus Sorge, ihr krankes Kind nicht aufzuregen, die Angst hinter ruhiger Fröhlichkeit verbirgt. Hier hat nicht die Bildung eines höheren Selbst über dem individuellen stattgefunden, und keine prinzipielle Wahl des höheren Selbst zwischen den aufsteigenden Motiven; sondern auf dem Boden des ursprünglichen Selbst bekämpfen sich die Strebungen; und wenn es die edlere davon trägt, so doch nicht weil sie die edlere, sondern weil sie die stärkere war. Lösen gewisse primitive Vorstellungen und Begehrungen zuletzt gewohnheitsmäfsig immer zugleich die höheren und stärkeren Impulse aus, durch welche sie selbst zurückgedrängt werden, so nehmen sie an Kraft beständig ab, bis sie im Seelenleben des Individuums überhaupt keine Macht mehr bedeuten. Der Form nach vollzieht sich dann der gleiche Prozefs wie bei der »Dressur«: es besteht aber der pädagogisch wesentliche Wertunterschied, dafs bei der Dressur das Seelenleben des Zöglings verarmt, indem eine urwüchsige Regung abstirbt, verdrängt durch eine gewohnheitsmäfsige Zwangsvorstellung ohne eigenen wertvollen Inhalt, während in den von uns angeführten Fällen primitive Vorstellungen und Strebungen durch kompliziertere, farbenreichere, singulärere verdrängt, oft auch nicht verdrängt, sondern durch Kombination mit diesen nur veredelt werden. Dressur ist also pädagogisch zulässig nur gegenüber zufälligen und unwichtigen Lebensäufserungen, damit durch deren mechanische Regelung der Schauplatz ungestört bleibe, auf welchem die eigentlichen Lebensinteressen sich bilden, bekämpfen, steigern. — Auch die zuerst genannte, eigentliche d. h. grundsatzmäfsige Selbstbeherrschung mufs zwar im Kindesalter schon durch Ausbildung der Vernunftfunktionen vorbereitet werden, ist aber weder überhaupt im Individuum oder in der menschlichen Gemeinschaft die einzige, ethisch wertvolle, noch insbesondere die dem unmündigen Zögling angemessene; es handelt sich darum, diesem Gedanken, Gesinnungen, Ziele weniger zuzumuten, als zu geben. Es gilt also, ein Analogon der eigentlichen Selbstbeherrschung herzustellen durch Aufnahme des Zöglings in eine reichere Vorstellungs- und stärkere Willensgemeinschaft, wodurch gewisse in ihrer Isolierung dem Zögling und seiner Umgebung schädliche primitive Vorstellungen und Triebe in ihrer Entwicklung und Äufserung zurückgedrängt werden. Von einer Selbstbeherrschung — nicht blofs von einer Beherrschung durch den stärkeren Intellekt und Willen des Erziehers — kann man dann doch noch reden, weil die von diesem übertragenen Vorstellungen und Motive ja eben nur dadurch ihre Kraft entfalten, dafs sie eigentümliche Bestandteile von des Zöglings eigenem Selbst werden. — Solche Motive, welche sich von der erziehenden Umgebung dem Kind als zum Zweck der Selbstbeherrschung mitteilen lassen, sind vor allem Ehr- und Schamgefühl, sowie das Gefühl der Liebe zu Eltern, Lehrern, Geschwistern, Kameraden; das erste Motiv entsteht aus der Erfahrung, durch ungezügelte Ausbrüche der Sinnlichkeit oder des Temperaments die Achtung der Umgebung — und damit die Selbstachtung, welche beim Kind wesentlich auf der ihm von anderen bezeigten Achtung beruht — zu verlieren; das zweite aus dem Unbehagen, welches kein irgend liebebedürftiges Kind auf die Länge aushalten kann, wenn auf solche

Ausbrüche hin seine Umgebung sich verletzt, oder entfremdet von ihm zurückzieht. Auf eine höhere Potenz noch werden diese Gefühle erhoben, wenn sie auf den Verkehr mit Gott gestimmt, in Scheu vor ihm, oder die gerade im Kindesalter zuweilen besonders innige Liebe zu ihm verwandelt werden. Es gehört hierher auch die Scheu, »den heiligen Geist zu betrüben«; d. h. es läfst sich unter günstigen Umständen gleichsam ein feines Gewebe von edleren Vorstellungen und zarteren Gefühlen über den Untergrund des Kindergemütes breiten, das freilich von allen ungestümen und rohen Aufwallungen zerrissen wird, was ihm dann aber eine derart unselige Stimmung verursacht, dafs es sich künftig vor solchen Ausbrüchen selbst fürchtet und hütet.

Gruibingen. A. Hoffmann.

Selbstbewußtsein

Nach dem Sprachgebrauch hat dieser Ausdruck eine zweifache Bedeutung. 1. Bewufstsein vom Dasein und den Affektionen des Selbst. 2. Bewufstsein vom Werte des Selbst.

1. Bewußtsein vom Dasein und den Affektionen des Selbst. Die Bildung des Selbstbewufstseins fällt zusammen mit der Bildung des Selbst. Wie es keine »unbewufsten« Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle, Strebungen gibt, sondern nur zuweilen solche, welche nicht mit dem augenblicklichen Interesse des Subjekts verknüpft, nicht mit seinem ständigen Vorstellungs- und Gedächtniskreis verschmolzen, und darum bei ihrem etwaigen Wiederauftauchen als neu und fremd, nicht mit dem »vidit« einstiger Apperzeption versehen erscheinen: so gibt es auch keine Empfindung, Vorstellung usw., die nicht auf das Selbst bezogen mit Selbstbewufstsein verbunden wäre; und zwar nicht etwa durch einen besonderen, von der Funktion des Empfindens usw. zu unterscheidenden Akt; sondern Empfindung usw. ist, was sie ist, von Anfang an nur durch diese Beziehung auf das Selbst. Allerdings treten im Verlauf der Erkenntnisarbeit diese Bewufstseinselemente in die »objektive« Welt hinaus, und lassen sich dann von dieser Beziehung auf das Selbst loslösen. Aber die Garantie ihrer Wirklichkeit liegt auch dann noch nicht in diesem nachträglich geschaffenen Zusammenhang mit anderen Objekten, sondern in der ursprünglichen Tatsache, dafs sie mir irgend einmal gegeben wurden. Ebenso läfst sich zwar im Verlauf dieses Prozesses das Selbst gegenüber Empfindung, Vorstellung usw. für sich nehmen und hypostasieren; aber weder wird es durch diese Hypostase erst erzeugt, noch liegt in ihr die Bürgschaft seiner Wirklichkeit. Also haben wir, um Selbstbewufstsein in diesem elementaren Sinn zu bilden, nichts weiter nötig, als der sich entwickelnden Psyche Sinnes- und Gefühlsausdrücke als Reize und Motive darzubieten. — Versteht man hingegen unter Selbstbewufstsein das Bewufstsein von meinem individuellen Ich-Selbst als einem Ich unter anderen Ichs, so setzt diese Stufe schon einen komplizierteren Apparat, nämlich die Begriffsbildung, voraus. Es ist klar, dafs wenn so das »Selbst« sich »selbst« begreift, es nicht blofs etwas Daseiendes beleuchtet; oder, wenn man das Bild doch brauchen will, so vergesse man nicht, dafs das Licht gewisse Stoffe nicht blofs beleuchtet, sondern zugleich chemisch zersetzt: so läfst diese auf sich selbst gerichtete Tätigkeit das Selbst, das individuelle Ich nicht in seiner ursprünglichen Form, sondern bildet daraus einen Begriff. Ebenso klar ist, dafs hierbei dieses letztere Selbst zum Objekt wird: Das Subjekt in solchen Urteilen des Selbstbewufstseins ist dann nicht mehr das individuelle Ich, sondern ein Normal-Ich (noch besser: das Normal-Ich), welches ich auch als Subjekt denke, so oft ich ein allgemeines Urteil oder einen allgemeinen Grundsatz ausspreche. Und wie das elementare Selbstbewufstsein nicht noch eine besondere Funktion ist neben Empfinden und Vorstellen, Fühlen und Begehren, wie jene Abtrennung und Hypostasierung des Subjekts gegenüber der »Aufsenwelt« nur eine notwendige Etappe auf dem Weg verstandesmäfsigen Erkennens überhaupt ist: so ist auch diese begriffsmäfsige Vergleichung des individuellen Ichs mit anderen Ichs durch ein übergeordnetes Normal-Ich nicht eine besondere Funktion für sich, sondern eine Denknötigung, die sich bei Ausbildung der Vernunftätigkeit von selbst einstellt. So wertvoll, ja unent-

behrlich diese Stufe des Selbstbewufstseins ist, sofern der Zögling zu allgemein gültiger Denkarbeit, zur Ausbildung allgemein brauchbarer Grundsätze erzogen werden mufs, so wenig hat man nötig, auf die Erzeugung des vernunftmäfsigen Selbstbewufstseins noch besondere Aufmerksamkeit und Mühe zu verwenden; die Mittel dazu sind die Mittel zur Bildung und Übung der Vernunft überhaupt: Sprechenlernen,*) und Umgang mit seinesgleichen.

2. Bewußtsein vom Werte des Selbst. Selbstbewufstsein = Bewufstsein des eigenen Wertes ist im Sprachgebrauch gewöhnlich mit »Selbstgefühl« identisch; streng genommen sollte aber dieser letztere Ausdruck reserviert bleiben für das jede Affektion meines Selbst begleitende Gefühl, dafs mich dieselbe etwas angeht. Dies Gefühl, schon weil gar keine weitere Erkenntnis damit verbunden ist, eignet sich nicht zur endgültigen Wertmessung; eine solche setzt durchgängige Vergleichbarkeit, die Abstufung nach einer einheitlichen Skala voraus. Dies gilt aber nicht einmal von den Werten, welche das Gefühl den Gegenständen meiner Affektionen erteilt, noch weniger vom Selbstgefühl des eigenen Wertes gegenüber von anderen Menschen, da im Gefühl immer nur ich mir selbst gegeben bin. Insofern ist das Selbstgefühl stets absolut; wenn's auf Gefühl ankommt, kann ich gar nicht anders, als alles am eigenen Selbst messen. — Ein eigentliches Selbstbewufstsein, welches dann zugleich das »berechtigte« Selbstbewufstsein wäre, entsteht, indem ich nach erfolgter Vergleichung mit anderen Personen, den besonderen Wert meiner eigenen Veranlagung, Bildung, Leistung, gemessen an einem mir mit jenen Personen gemeinsamen höchsten Zweck festsetze. Dieses Selbstbewufstsein unterdrücken und auf Demut reduzieren zu wollen, wäre verkehrt; denn es ist die Grundlage alles Rechtsbewufstseins, und trägt, eben weil dabei das Individuum sich ebenso wie andere Objekt wird, sein Correktiv in sich selbst. Aber es setzt nicht nur die Entwicklung jenes vernunftmäfsigen Selbst (s. unter 1), sondern auch reiche Lebenserfahrung, Menschenkenntnis, Denkarbeit voraus, und wird daher im Kindesalter höchstens in Anfängen zur Erscheinung kommen. Nahe liegt hingegen auch dem Kinde das falsche Selbstbewufstsein, d. h. die Verblendung, den Wert des eigenen Selbst nicht an einem höchsten Zweck messen, nicht von der Anerkennung einer Gemeinschaft abhängig machen zu wollen und doch individuelle Zwecke als höchste auszugeben, und ihre Anerkennung der Umgebung aufzudrängen. Es liegt hier zu Grunde einmal der natürliche Hang des Individuums, sich zum Mittelpunkt zu machen; hiegegen ist am wirksamsten die fortschreitende Lebenserfahrung, wobei der Zögling die Nichtigkeit dieses Anspruchs drastisch zu fühlen bekommt. Oder es liegt auch die Schuld an der Umgebung; so wenn ein Kind im Elternhause schöne Kleider oder seine körperliche Schönheit als besondere Vorzüge betrachten lernt, oder gleich wegen sehr mäfsiger Leistungen als Wunderkind angestaunt wird. Hiergegen ist besonders heilsam die Verpflanzung unter Kameraden, die einen ganz anderen Mafsstab für Tüchtigkeit und Ehre handhaben; dies namentlich auch, wenn ein Kind auf Schulleistungen stolz wird; der Umgang mit den Mitschülern aufserhalb der Schulzeit wird es schon vom Gelehrsamkeitsdünkel kurieren. Endlich kann auch ein von Haus aus gutartiges und bescheidenes Kind durch blofsen Mangel an Einsicht in Zusammenhang und Stufenfolge menschlicher Lebenszwecke dem falschen Selbstbewufstsein, der Einbildung eben wieder auf Schulerfolge, oder auch schon auf Arbeitsleistung und Arbeitsverdienst im Kindesalter verfallen. In diesem Falle mag man, da jener Mangel an Einsicht nur schwer oder gar nicht zu ergänzen ist, versuchen, dem Kinde fühlbar zu machen, wie es für sein eigenes Gemüt am wohltuendsten ist, sein Verhältnis zu den Erwachsenen, namentlich zu den Eltern, überhaupt nicht nach Leistung, Verdienst, Anerkennung, sondern nach unbefangenem

*) Wenn das Kind anfangs leicht von sich selbst in der dritten Person spricht, und auch später noch oft die grammatischen Personen verwechselt, so ist das natürlich kein Zeichen, dafs die elementare Form des Selbstbewufstseins bei ihm noch nicht ausgebildet ist; auch nicht, dafs es jene vernunftmäfsige Stufe des Selbstbewufstseins noch nicht erreicht habe (im Gegenteil ein Beweis, dafs dies schon geschehen); sondern nur, dafs es mit dem sprachlichen Ausdruck noch nicht zurechtkommt.

Geben und Empfangen zu regeln; da es ja als Kind nicht wegen seiner Leistungen, sondern um seines bloſsen Daseins willen geliebt wird, möge es auch hauptsächlich in dem, was es in dieser Liebe empfängt und durch diese Liebe wird, seinen Wert erkennen.

Gruibingen. A. Hoffmann.

Selbstgefällig

Selbstgefälligkeit als individueller Hang fällt nicht zusammen mit der allgemein-natürlichen »Selbstsucht«, alles auf sich selbst als Mittelpunkt zu beziehen; auch nicht mit dem »Egoismus« herrischer Kraft- oder rücksichtsloser Genuſsmenschen, welche ihre Umgebung rein als Mittel miſs- und verbrauchen; dem Selbstgefälligen dient seine Umgebung als Spiegel, in welchem er sich selbst um so besser gefällt, je blanker und vornehmer derselbe ist; und damit ist schon gesagt, daſs er durchaus von dieser Umgebung abhängt, sich nur insofern selbst gefällt, als er ihr gefällt oder zu gefallen glaubt. Er kann dabei nicht bloſs aus Berechnung, sondern von Natur gutherzig, dienstfertig, liebenswürdig sein. — Was ihm nun an sich selbst am besten gefällt, wird wiederum auf die Umgebung ankommen; es hängt auch von Alter, Geschlecht, Bildung ab, aber eben sofern als durch diese Umstände auch eine verschiedenartige Geselligkeit bedingt ist.

In der Gesellschaft erkennt man nun den Selbstgefälligen daran, daſs, wenn man mit ihm die Bildergalerie des Lebens durchwandelt, er am liebsten vor etwaigen Spiegeln darin stehen bleibt und unser Urteil zu hören begehrt; daſs ihm kein rein stoffliches Interesse beizubringen ist; daſs er auch im Gespräch sich lieber in Personalien als Realien bewegt. Heilsam wäre es daher, könnte man ihn dauernd unter Menschen versetzen, die sich nicht als Reflex für ihn eignen, weil sie ihrerseits rein in Wissenschaft, Arbeit, Tat aufgehen und ihn auch nur soweit ankommen lassen, als er sich in diese Interessen hereinziehen läſst; aber allzuleicht wird er auch da seinem Hang gemäſs, jede Förderung seiner Erkenntnis, Bildung, Tatkraft sich zum persönlichen Reiz umbilden, zumal man ihn doch nicht von jeder freien Geselligkeit ausschlieſsen kann und darf, deren ethischer Wert eben darauf beruht, daſs Individualitäten sich gegenseitig zeigen und austauschen. Daher, weil er nun einmal vom Spiegel nicht wegzubringen ist, kann man diesen dazu benutzen, um ihm wenigstens Geschmack beizubringen; sowie uns die Eitelkeit leidlicher wird, wenn sie sich wenigstens mit Finesse zu putzen versteht. Die Umgebung sorge also dafür, daſs er den Besten zu gefallen suche, wobei er erfahren wird, daſs man ihnen nur mit solchen äuſseren Vorzügen gefällt, welche Gemütsvorzüge durchscheinen lassen; nur mit solchen angelernten Fertigkeiten, welche sich als Kleid für eine durchgebildete, edle Geistesgestalt geben. Dies gilt gegenüber Kindern wie Erwachsenen. — Noch sei erwähnt, daſs im späten Kindesalter zuweilen sich phantasievolle Naturen in eine ideale Rolle hineinträumen, und dann dieser gemäſs von ihrer Umgebung behandelt sein wollen; die damit verbundene Empfindlichkeit und Reizbarkeit ist oft sehr unbequem, bedarf aber der Schonung; sie wachsen schon von selbst in die Wirklichkeit hinein; ja oft kann es nützlich sein, geradezu auf ihre Ansprüche einzugehen, indem dies dann für sie ein Motiv wird, um ihrerseits ihre edlen Vorsätze und Ziele ins konkrete Leben einzuführen.

Gruibingen. A. Hoffmann.

Selbstgefühl

s. Selbstbewuſstsein

Selbstgenügsam

Bedeutet der Ausdruck: wer sich leicht selbst genugtut, so fällt er zusammen mit selbstzufrieden oder selbstgefällig (s. d.). Bedeutet er soviel als: wer leicht die Gesellschaft, die Anerkennung, die Liebe anderer entbehren kann, so ist zuvörderst zu untersuchen, ob nicht bloſser Stumpfsinn zu Grunde liegt, ob also das Kind in der Einsamkeit nicht ebenso verdrossen und leblos sich benimmt, wie unter Menschen. — Selbstgenügsamkeit kann auch, nicht Ursache, sondern Folge früherer Vereinsamung sein, vernachlässigte, unter

Fremden, im Hirtendienst u. dergl. beschäftigte Kinder gehen leicht auch später der Geselligkeit aus dem Wege. Ihre Phantasie wird leicht eine wilde, scheue Richtung nehmen; auch schlimmere Gedanken kann ein Hang zum Alleinsein veranlassen. Anders wiederum ist das phantasievolle Kind zu beurteilen, das, obgleich in günstiger Umgebung aufwachsend, dennoch am liebsten mit seinen Spielen, Träumen, später seinen Büchern allein ist; von eigentlicher Selbstgenügsamkeit kann dann aber nicht gesprochen werden, denn das Kind bedarf in dem Fall auch des Umganges, nur mit bunteren und glänzenderen Gestalten als in der Wirklichkeit. Es kommt hier natürlich auf die Richtung der Phantasie, den Inhalt der Lektüre an; im allgemeinen aber darf sich der Pädagoge über solche Neigung des Zöglings nur freuen; es bleibt bei aller Verflüchtigung dieser Phantasie doch oft ein höchst fruchtbarer Niederschlag im Gemüt als Nährboden für tiefere geist- und gefühlvolle Lebensauffassung zurück. — Endlich kann auch eine im Kindesalter allerdings fast nur bei abnormer und zugleich einseitiger Begabung vorkommende Vorliebe für einen gewissen Lern- oder Beschäftigungsstoff den Zögling hinnehmen und ihn vom Umgang abziehen; natürlich ist solches Anzeichen ausgeprägter künftiger Bestimmung vom Erzieher zu achten und auszunützen; falls davon eine Vertrocknung der Gemeingefühle zu befürchten wäre, bleibt ja das Mittel, den Strebenden fühlen zu lassen, wie er zur Ergänzung seines Könnens doch auch auf andere angewiesen ist oder ihn durchs Stoffinteresse ins Personalinteresse zu ziehen; bei Lehrern oder unter mitstrebenden Genossen wird der Grübler am leichtesten auftauen, und sich als umgangs- und liebebedürftig erkennen lernen.

Gruibingen. A. Hoffmann.

Selbstmord bei Kindern

s. Lebensüberdrufs

Selbstsucht

Edle Selbstliebe ist natürlich und sittlich zugleich; sie begnügt sich mit der Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Beginnt sich Selbstliebe zu vergleichen mit anderen und sich besser zu finden als diese, so wird sie Eigenliebe, die sich zu Eigensucht und Selbstsucht steigert und als solche das Gepräge der Leidenschaft gewinnt. Selbstsucht, diese ins Schrankenlose und Ungemessene erweiterte Selbstliebe, beherrscht das grofse Weltgetriebe und das kleine Menschenherz. Sie verschmäht keine Maske und scheut sich vor keiner Gewalttat; das Göttliche und das Tierische, die Wahrheit und die Lüge, das Edelste und das Gemeinste, das Klügste und das Dümmste benutzt sie als Werkzeug, um dem Ich, diesem »dunklen Despoten«, zu frönen. Hier tritt sie auf als Ehrsucht, dort als Herrschsucht und an einem dritten Orte als Habsucht, obwohl sie, wie Kant sagt, weifs, dafs sie als »Ehrsucht verhafst, als Herrschsucht gefürchtet und als Habsucht verachtet« macht. Sie ist, um mit Weber (Demokritos IV, 118) zu reden, im stande, des »Nachbars Haus niederzubrennen, um ein Ei für sich zu sieden«, sie schafft sich ein eigenes Rechtssystem, um zu geniefsen, und flicht ein besonderes Gewebe von Lüge und Pfiffigkeit, um zu betrügen. Wer ein farbensattes Bild der Selbstsucht anschauen will, lese aus Fichtes »Reden an die deutsche Nation« die Schilderung Napoleons I., der da sagte: »Es gibt blofs zwei Hebel, den Menschen in Bewegung zu setzen: die Selbstsucht und die Furcht!« Und wer sich in das Rechtsbewufstsein der Selbstsucht vertiefen will, dem seien Shakespeares Meisterschufte Shylock und Jago zum Studium empfohlen. In psychologischer Hinsicht beruht die Selbstsucht auf dem gedanken- und tatbeherrschenden Überwiegen der Vorstellungen, die das Wohl und Wehe des eigenen Ich zum Inhalte haben, und der Begehrungen, die auf die Sicherung dieses Wohles und die Beseitigung bezw. Verminderung des Wehes Bezug haben. Jedem Gedanken, jedem Gefühle und jedem Wollen leiht Selbstsucht ihre Farbe. Vom ethischen Standpunkte betrachtet, ist Selbstsucht der gerade Gegensatz der Sittlichkeit; denn Sittlichkeit liebt den anderen wie sich selbst, Selbstsucht aber liebt nur sich selbst, der andere hat für sie nur als Lustgegenstand oder als Werkzeug Wert und Bedeutnng. Nach

Herbart steht der Selbstsüchtige auf dem »Nullpunkte des Ich« (a. a. O. II, 409). Aus ihr quillt alles Gemeine und Menschenunwürdige, alle bösen Triebe und Laster, aller Sturm und Drang, der das Menschenherz durchtobt und die menschliche Gesellschaft mit Verwüstung bedroht. (Vergl. hierzu Neidisch, Mifsgünstig, Eigennützig, Schadenfreude usw.) Am stärksten tritt sie beim Naturmenschen hervor, der alles um seinetwillen geschaffen glaubt. Familien- und Gesellschaftsleben zähmt ihre Zügellosigkeit, Bildung des Herzens und Geistes veredelt ihre Roheit. Wohl in Erwägung zu ziehen ist hierbei das Wort des ungarischen Dichters und Staatsmannes Eötvös: »Den krassesten Egoismus fand ich stets bei solchen Menschen, die bei grofsen Verstandesgaben wenig Energie oder bei viel Energie wenig intellektuelle Begabung besafsen.« Es läfst sich schwer entscheiden, welches Temperament oder welches Geschlecht und Alter mehr zur Selbstsucht neigt; aus jeder Lebensbeziehung guckt sie in veränderter Gestalt hervor, wer vermöchte ihren tausendfachen Verwandlungen folgen? H. B. von Weber (a. a. O. S. 318) hat recht, wenn er sagt: »Selbstsucht bildet das eigentliche antisoziale Prinzip.« Kinder sind von Natur selbstsüchtig; das Gemeinschaftsleben erhebt sie zu sozialen Wesen, wenn die Bildungsbedingungen sich als günstig erweisen, steigert aber ihre Selbstsucht, wenn es die leicht bestimmbaren Geschöpfe in eine herzlose Umgebung wirft. Es gibt kein besseres Mittel, der Selbstsucht entgegenzuarbeiten, als Liebe, Selbstentäufserung, ideales Streben. Macht die Kinder liebefähig, und ihr »reifst der Selbstsucht Kleid entzwei« (Dschelaleddin-Rumi)! Lehrt sie die Geringwertigkeit der irdischen Güter und die Unsicherheit des Menschenlebens, und ihr gebt ihnen ein Mittel, durch Selbstentäufserung Selbstsucht zu besiegen! Überzeugt sie, dafs wirkliches Glück nur im Innern wohnt und wirklicher Wert nur dem Ideale zukommt, und ihr habt den mächtigsten Beistand geleistet, »die diebische Gier der Selbstsucht« zu bezwingen! Bedenkt aber bei alledem, was Niemeyer (a. a. O. I, S. 165) rät: »Wenn man gleich den selbstsüchtigen Trieben und Neigungen auf alle Art entgegenarbeiten mufs, so hüte man sich doch ebenso sorgfältig, den natürlichen und wohltätigen Trieb nach Vollkommenheit — sowohl des inneren als des äufseren Zustandes — unverhältnismäfsig zu schwächen. Dieses könnte grofse Übel herbeiführen. Schwächt man den Trieb nach Besitz und Erwerb zu sehr, so macht man faul, arbeitsscheu, verschwenderisch, ungerecht gegen andere Menschen usw.« (Vergl. Schamgefühl, Schamlos, Leckerei, Schwärmerei, Lüstern, Streber.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Selbsttätigkeit

1. Bedeutung der Selbsttätigkeit der Jugend für die Erziehung überhaupt. Grund, warum hier nur von der Selbsttätigkeit beim Unterricht gesprochen werden soll. 2. Das vulgäre Urteil über die geringe Möglichkeit einer solchen. Widerlegung desselben aus der Unterrichtspraxis und aus der Natur allen Lernens. 3. Die Selbsttätigkeit der Schüler beim Sprechen und beim Denken. Einflufs des unmittelbaren Interesses auf solche Tätigkeit, wie auf die Regsamkeit des Geisteslebens überhaupt und Folgerungen daraus für den Unterricht. 4. Das allgemeine Gesetz über die Heranziehung solcher Selbsttätigkeit beim Unterricht. Einzelausführung dieses Gesetzes an den verschiedenen Stufen des Lernprozesses und Nachweis von dem Gewinn seiner Befolgung. 5. Bedeutung des blofs phantasierten Handelns. Notwendigkeit der Unterstützung der Selbsttätigkeit der Schüler beim Unterricht durch andere Mittel des Unterrichts wie der Zucht.

1. Bedeutung der Selbsttätigkeit der Jugend für die Erziehung überhaupt. Grund, warum hier nur von der Selbsttätigkeit beim Unterricht gesprochen werden soll. Die Tat ist die beste Schule des Willens. Jede der Kraft, der körperlichen wie der geistigen, entsprechende Tätigkeit, d. h. jede Tätigkeit, die die Kraft zur Genüge beschäftigt, zugleich aber auch sie nicht übermäfsig anstrengt, vermehrt und erhöht die Kraft. Das erstere besonders in der Jugend, in der Zeit der Kraftentfaltung. Mit der wachsenden Kraft wächst das Bewufstsein des Könnens. Dieses Bewufstseins ist ein wichtiger Faktor der Willensbildung. Ist doch der Wille nichts anderes als das Streben, das Begehren, mit dem sich das Bewufstsein des Könnens, der Erreichbarkeit verbindet. Wächst das Bewufstsein der Erreichbarkeit

des Erstrebten mit der Kenntnis der zum Ziele führenden Wege, so das Bewufstsein des Könnens mit der zunehmenden Kraft. Darin, dafs die Erziehung auf beides einen Einflufs gewinnen kann, besteht, wenn wir jetzt von dem Einflufs der Belehrung über den Wert der zu erstrebenden Dinge, deren Würdigung sie erst erstrebenswert macht, absehen, die Bedeutung der Erziehung für die Willensbildung. Daher die wichtige Rolle, die Spiel und Arbeit, weil sie die jugendliche Kraft vermehren, in dem Erziehungsgeschäft spielen. Von beiden soll an anderer Stelle geredet werden. Nur die Tätigkeit des Zöglings beim Unterricht soll uns hier beschäftigen.

2. Das vulgäre Urteil über die geringe Möglichkeit einer solchen Selbsttätigkeit. Widerlegung desselben aus der Unterrichtspraxis und aus der Natur allen Lernens. Den der Sache Fernstehenden wird die Gelegenheit, die der Unterricht dem Schüler zur eigenen Tätigkeit bietet, gering erscheinen. Mag der Lehrer diesem »den Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, die frühere Geschlechter den späteren überliefern«, zum Eigentum oder ihn in der Natur, »die uns umgibt und umschlingt«, heimisch machen, mögen also im Unterricht die historischen Fächer oder die naturkundlichen mit alle dem, was mit diesen beiden Hauptgebieten zusammenhängt und deshalb auch mit ihnen durch den Unterricht in Zusammenhang gebracht werden sollte, in Frage kommen: immer handelt es sich doch um eine Aufnahme fremder Gedanken, um ein Aneignen dessen, was andere erforscht und festgestellt haben, wobei das passive Hinnehmen die eigene Aktivität naturgemäfs zu überwiegen scheint. Aber auch da, wo nicht die Erweiterung des jugendlichen Gedankenkreises, sondern nur die Berichtigung und die Ergänzung des von den Kindern in eigener Erfahrung schon Gewonnenen Aufgabe des Unterrichts ist, hat doch der Lehrer aus dem eigenen Vorrat das Richtige oder das noch Fehlende hinzuzufügen. Und so scheint denn für die Selbsttätigkeit nur der Teil der Unterrichtsfächer übrig zu bleiben, der die Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen, Turnen und etwaiger Handarbeit ausbilden will. In der Tat, wenn man hier den Mafsstab für das Urteil dem Unterrichtsverfahren entlehnen wollte, das noch recht weit verbreitet ist, bei dem die Hauptwirkung von der Masse des aufzunehmenden Unterrichtsstoffes erwartet wird, und das darin besteht, dafs der Lehrer die Fülle seines Wissens ausschüttet oder dem Lehrbuch dieses Geschäft überträgt, müfste man es bezweifeln, ob beim Unterricht für die Selbsttätigkeit der Schüler viel freier Raum bleibt. Dafs aber ein Verfahren beim Unterricht, wie es eben geschildert wurde, nicht das richtige ist, beweist gerade die infolge der Vernachlässigung der Selbsttätigkeit der Schüler geringe Wirkung desselben auf deren Können, das wegen seines Einflusses auf die Willensbildung zum Wissen hinzukommen mufs, um diesem erst den rechten Wert zu verleihen.

Aber nicht nur das. Wenn es wirklich für die Geistesbildung genügte, wenn die Seele fremde Gedanken passiv in sich aufnähme, so könnte man sich vielleicht begnügen mit einem Unterricht, der den Schwerpunkt in die mitteilende Tätigkeit des Lehrers legte. So aber vollzieht sich die Geistesbildung nicht. Auch die Seele des bereits Gebildeten erfährt eine wirkliche Bereicherung durch die Produkte fremder Geistestätigkeit nicht auf dem Wege blofser passiver Hinnahme. Die fremde Gedankenarbeit und mehr noch die fremden Gemütszustände werden nur in dem Mafse sein Eigentum, in dem ihnen aus der selbsttätigen Seele verwandte Gebilde entgegenkommen, in dem in ihr durch die Aneignung fremder Gedanken, Gefühle und Bestrebungen de son propre fond, wie Leibniz sagt, das will sagen: in eigener Aktivität der Seele, die gleichen Seelenzustände entstehen. In noch viel höherem Grade ist das der Fall bei den jugendlichen Seelen, denen bei diesem psychischen Prozesse die gröfsere Regsamkeit des geistigen Lebens behilflich ist, und die grofse Zahl von bereits stabil gewordenen Seelengebilden nicht, wie bei den Erwachsenen, hemmend entgegentritt. Das macht den hohen Wert der Selbsttätigkeit der Schüler für die gesamte Unterrichtsarbeit begreiflich. Die Anregung und Anleitung zur Selbsttätigkeit ist hier um so

notwendiger, je weniger noch die jugendliche Geisteskraft in solcher bestimmte Ziele verfolgenden Arbeit geschult ist. Das Wort des Dichters:

> Was du ererbt von deinen Vätern hast,
> Erwirb es, um es zu besitzen,

hat darum gerade für die Tätigkeit der lernenden Jugend seine volle Geltung.

3. Die Selbsttätigkeit der Schüler beim Sprechen und beim Denken. Einfluß des unmittelbaren Interesses auf solche Tätigkeit, wie auf die Regsamkeit des Geisteslebens überhaupt und Folgerungen daraus für den Unterricht. Weil solche Selbsttätigkeit ihren wichtigsten Ausdruck findet in der Sprache, ist die Nötigung zum Sprechen das erste, was hier not tut. Wer die Bedeutung der eigenen Tätigkeit der Schüler beim Unterricht unterschätzt, wird geneigt sein, der jugendlichen Unbeholfenheit im Ausdruck, die durch die anfängliche Befangenheit vermehrt wird, nachgebend, mit der unvollkommensten Form des Sprechens sich zu begnügen. Das ist die, die auf ein einzelnes Wort sich beschränkt. Die noch immer weit verbreitete alte Katechisiermethode, die durch die Form der Frage dazu verleitet, wird hier leicht zu einem Hemmnis der Übung im richtigen Sprechen. Das ist nur das zusammenhängende Sprechen oder wenigstens das Sprechen in einem ganzen Satze. Inwiefern die Form der Frage dazu Anlaſs zu bieten hat, ist in dem Artikel »Frage« erörtert worden. Nicht sowohl in möglichst kunstvoll gebauten Fragen hat sich die rechte Lehrkunst zu bewähren, sondern in solcher Unterhaltungsform, die für den Schüler die Anregung enthält, selbständig sich auszusprechen. Die kurzen Fragen: Warum? was nun? das will sagen? das geschah? oder die bloſsen Partikeln: Und, dann, aber, trotzdem, folglich u. a. m. oder auch die Bemerkungen: »Es fehlt noch etwas«, »du hast etwas vergessen« bringen den stockenden Gang der jugendlichen Rede oft besser in Fluſs, als eine vollständige Frage oder gar eine Frageweise, bei der die Antwort schon im Frageton liegt. Freilich Geduld gehört dazu, und ganz besonders im Anfang, solange die Übung im Sichaussprechen noch so gering ist. Das Gegenteil solcher Geduld ist das fortwährende Unterbrechen und Korrigieren und Ergänzen, wie denn alles Überhasten gerade hier und ganz besonders wieder im Anfang des Unterrichts von Übel ist. Ist eine Korrektur oder eine Ergänzung nötig, dann ist sie erst von anderen Schülern zu fordern, ehe der Lehrende selbst sie gibt.

Auch das ist nicht gleichgültig, ob die Schüler daran gewöhnt werden, laut zu reden oder leise. Das Lautsprechen der Schüler ist an sich schon eine Leistung von nicht geringem Wert für die Vermehrung der Selbsttätigkeit, eine Leistung, die bei der natürlichen Bequemlichkeit der Kinder nur erreicht werden kann bei peinlicher Konsequenz in der Nötigung dazu.

Die Gewöhnung an zusammenhängendes Sichaussprechen und an lautes Reden ist nur die eine Bedingung für den erstrebten Erfolg, die Vermehrung der Selbständigkeit. Die andere und wichtigere ist das Verhalten des kindlichen Geistes zu der Sache, über die der kindliche Mund sich äuſsern soll. Das aber ist wieder ein Doppeltes: ein relatives Beherrschen der Sache und die Anteilnahme des Gemütes. Auch schweigsame Naturen können beredt werden, wenn man sie veranlaſst, über ihnen bekannte, von ihnen bereits durchdachte Dinge sich auszusprechen, denen zugleich solche Anteilnahme gesichert ist. Die Fähigkeit selbständiger Aussprache ist nur ein Symptom geistiger Selbsttätigkeit. Die Sache ist aber wichtiger als das Zeichen. Nicht als ob das eine vom andern sich trennen lieſse. Wer im Zusammenhang über einen Gegenstand sich auszusprechen vermag, muſs ihn vorher durchdacht haben. Die Nötigung zum ersten ist zugleich eine Nötigung zum zweiten. Das eine wie das andere darf um so eher auf Erfolg rechnen, je günstiger dafür die jugendliche Seele disponiert ist. Wer durch den Unterricht die Selbsttätigkeit der Schüler anregen und mehren will, muſs die Hauptquelle dafür aufzugraben verstehen. Das aber ist die Wärme des Gemüts, die unter gewissen Voraussetzungen der Unterrichtsgegenstand hervorruft, die rechte Wertschätzung des letzteren, die es verhindert, daſs der Schüler ihm gegenüber gleichgültig bleibt, das in solcher Wertschätzung naturgemäſs wurzelnde Streben, das Gelernte festzuhalten und zu

erweitern, mit einem Worte das unmittelbare Interesse an der Sache.

Mit welchen Mitteln und in welcher Weise der Unterricht dieses Interesse zu erwecken und zu pflegen hat, wenn aus dieser Hauptwurzel des geistigen Lebens dieses nach den verschiedenen Seiten sich entfalten soll, die die von der Ethik geforderte Vielseitigkeit desselben voraussetzt, ist in dem Artikel »Interesse« nachgewiesen worden. Hier genügt die Erinnerung daran, daſs das unmittelbare Interesse nicht nur die freie Selbsttätigkeit hervorruft, sondern daſs jenes diese schon in sich schlieſst. Was dem Hinweise auf den durch tüchtige Geistesarbeit zu erreichenden Erfolg, weil damit das Streben vom eigentlichen Ziele nur abgelenkt wird, nur in sehr unvollkommener Weise und was dem äuſseren Drucke, weil damit die geistige Kraft nur gelähmt wird, noch viel weniger zu erzeugen gelingt, das ist die ganz von selbst aus dem unmittelbaren Interesse erwachsende Frucht, nämlich die Regsamkeit des geistigen Lebens, die liebevolle Vertiefung in die Gegenstände des Unterrichts, der über die Lehrstunden hinaus in freiwilliger Weiterbeschäftigung mit jenen sich äuſsernde Lerntrieb, die Lust an der Arbeit mit all dem Wohlgefühl, das jene ezeugt, und das zur Wiederholung der Arbeit, zur Erweiterung des Wissens, zur Vermehrung des Könnens geradezu drängt.

Wer den hohen Wert eines derartigen Geisteszustandes, bei dem dem menschlichen Geist die Vermehrung des Wissens und Könnens ein Bedürfnis ist, recht würdigen will, tut wohl, mit ihm das entgegengesetzte Verhalten, die Unlust zu geistiger Arbeit, die Teilnahmslosigkeit den Unterrichtsgegenständen gegenüber, die, von der dem Menschen angeborenen vis inertiae unterstützt, statt selbsttätig die Gaben des Unterrichts zu erfassen, nur widerwillig sie hinnimmt, zu vergleichen. Hängt auch das eine und das andere nicht allein vom Unterricht ab, sondern spielen dabei die von Mutter Natur dem Menschen verliehene geistige Kraft und Frische oder deren Mangel eine groſse Rolle, indem jene auch bei einem das Interesse nicht fesselnden, geistlosen, langweiligen Unterricht nicht ganz verschwindet, dieser aber auch bei dem geistvollsten, anregendsten Unterricht die Stumpfheit nicht ganz verliert, so lehrt doch die Erfahrung jeden, der sehen will, zur Genüge, welche groſse Kluft diese beiden Extreme des Unterrichtens trennt, und wie himmelweit verschieden auch ihre Wirkungen sind.

4. Das allgemeine Gesetz über die Heranziehung solcher Selbsttätigkeit beim Unterricht. Einzelausführung dieses Gesetzes bei den verschiedenen Stufen des Lernprozesses und Nachweis von dem Gewinn seiner Befolgung. Ist aber auch mit dem unmittelbaren Interesse die Hauptquelle der Selbsttätigkeit erschlossen, so bedarf es, um diese Quelle für die geistige Entwicklung, die so sehr von der Selbsttätigkeit des sich Entwickelnden abhängt, recht auszunutzen, nach mancher einzelnen methodischen Hilfe.

Das allgemeine Gesetz für dieselben läſst sich kurz in folgende Formel bringen: Man lasse die Schüler durch eigenes Nachdenken, in selbständiger Arbeit alles finden, was sie auf diese Weise erarbeiten können; man veranlasse sie, überall selbst Beobachtungen anzustellen und die Resultate aus diesen selbst zu gewinnen; man gewöhne sie daran, in freier Aktivität zu verarbeiten, was ihnen mitgeteilt werden muſs, und selbsttätig das Resultat dieser Arbeit dem vorhandenen Gedankenvorrate einzuordnen. Die strenge Durchführung dieser allgemeinen Regel macht an die Geduld und das Geschick des Lehrers nicht geringe Ansprüche. An die Geduld, weil dieser Weg langsamer zum Ziele zu führen scheint, als das bloſse Mitteilen und Einhelfen, wenn die Unbeholfenheit der Lernenden nur langsam und stockend fortschreitet. An das Geschick, weil das Erraten der Dinge durch die Schüler, das sorgfältiges Überlegen zur Voraussetzung hat, ohne verständige Anleitung dazu leicht zum bloſsen Raten wird, das nur zerstreut und verwirrt.

Die Anwendung dieses allgemeinen Gesetzes erfährt je nach den einzelnen Schritten, die ein psychologisch richtiger Lernprozeſs zurückzulegen hat, manche Modifikationen. Dieselben werden durch die Eigentümlichkeiten dieser Schritte näher bestimmt.

Wenn wir, um der Denkarbeit der Schüler sofort die nötige Richtung zu geben, die Unterrichtsarbeit mit der Auf-

stellung eines Zieles beginnen, und wenn diese Zielangabe in den meisten Fällen Sache des Lehrenden sein muſs, so kann doch auch hier schon die Selbsttätigkeit der Schüler herangezogen werden, wenn diese, wie z. B. bei allen Fortsetzungen, aus dem bisherigen Gang des Unterrichts, oder wenn sie aus vorher gemachten Beobachtungen die Aufgaben der weiteren Arbeit selbst bestimmen können. Das von ihnen selbst gesteckte Ziel darf meist auf lebhaftere Teilnahme rechnen, als ein von anderer Seite ihnen genanntes.

Besonders reichen Anlaſs zur Selbsttätigkeit bietet das erste Stück der nun beginnenden Lernarbeit, bei dem es darauf ankommt, aus dem Vorrat von gemachten Erfahrungen und bereits gewonnenen Kenntnissen das zu reproduzieren, was für das richtige Verständnis und die sichere Aneignung des Neuen Voraussetzung ist. Wer den Wert der Selbsttätigkeit begriffen hat, wird mit der selbständigen, nur durch kurze Fragen anzuregenden, vielleicht aber zunächst in sehr bunter Reihenfolge verlaufenden Reproduktion derartiger Vorstellungen sich nicht begnügen, sondern den Schüler auch daran gewöhnen, das Gesammelte, womöglich nach feststehenden Gesichtspunkten, zu ordnen und über das Ganze dann in zusammenhängender Rede Rechenschaft abzulegen. Es bedarf langer Übung, ehe man es erreicht. Die damit gewonnene Fertigkeit, im Zusammenhang sich auszusprechen, was hier deshalb den Kindern doch auch wieder verhältnismäſsig leicht fällt, weil sie das über ihnen bekannte Dinge tun müssen, kommt aber auch den anderen Teilen der Unterrichtsarbeit zu gute.

So schon der zweiten Unterrichtsstufe, wenn es gilt, das vom Lehrer Vorgetragene oder Gelesene erst nur in roher und dann, nach erfolgter Besprechung, in gereinigter Totalauffassung wiederzugeben, über Gesehenes, Beobachtetes sich auszusprechen, nach Nichtverstandenem zu fragen, in gemeinsamer Arbeit Entwickeltes nun ganz selbständig zu erörtern oder, wenn das dazu geeignet war, in selbstgeschaffener Erzählungsform darzustellen. Wer nicht von der Menge des Lehrstoffes, sondern von der gründlichen Durcharbeitung desselben das Heil erwartet, findet leicht zu derartiger Mannigfaltigkeit von Selbsttätigkeit der Schüler die nötige Zeit, und namentlich dann, wenn er zugleich vor Pedanterie sich hütet, die keine Abweichung von den im allgemeinen gewiſs unbestreitbaren, am geeigneten Platze eingehend erörterten Gesetzen für das Verfahren auf dieser Unterrichtsstufe duldet. Wo eine solche Abweichung, schon um dem Pedantismus zu entgehen, sich empfiehlt, das läſst sich allerdings mit allgemeinen Regeln nicht feststellen. Hier kann nur der rechte Takt entscheiden, der freilich am sichersten da sich bildet, wo die methodischen Gesetze dem Lehrer in Fleisch und Blut übergegangen, nicht aber bloſs als leerer Formalismus sein Eigentum geworden sind. Nur in dem letzten Falle liegt die Gefahr nahe, daſs der durch die Gesetze des Lernprozesses vorgeschriebene Unterrichtsgang für Lehrer und Schüler ein Hemmnis der freien Bewegung werde, die an sich mit der Befolgung jener Gesetze nicht nur wohl vereinbar ist, sondern geradezu dadurch gefördert wird. Das letzte deshalb, weil die Gewöhnung an einen regelmäſsigen Gang der Geistesarbeit diese erleichtert und von dem Drucke einer gewissen Unsicherheit im Vorwärtskommen befreit. Was unter fortwährender Anregung der Selbsttätigkeit durchgearbeitet, was gemeinsam mit den Schülern erarbeitet worden ist, prägt sich auch dem Gedächtnis leichter ein, und dieses Einprägen, das zur Befestigung des Gelernten unerläſslich ist, verliert infolge der ihm vorausgehenden selbständigen Arbeit der Schüler mehr und mehr den mechanischen, geisttötenden Charakter, weil dabei naturgemäſs viel weniger das mechanische als das judiciöse Gedächtnis in Anspruch genommen wird.

Wie der soeben in flüchtigen Zügen gezeichnete Apperzeptionsprozeſs, der erste Hauptteil alles richtigen Lernens, so darf erst recht der nun folgende zweite Hauptteil, der Abstraktionsprozeſs, wenn er rechten Gewinn bringen soll, der Mitarbeit der Schüler nicht entbehren; sei es, daſs es sich darum handelt, die Hauptpunkte, auf die es bei dem Herausarbeiten des Allgemeingültigen ankommt, festzustellen und aus dem bereits im vorhergehenden Unterricht durchgearbeiteten Gedankenkreise oder auch aus der individuellen Erfahrung

im Interesse der Abstraktion verwandtes konkretes Material zur Vergleichung heranzuziehen; sei es, dafs für die durch Abstraktion gewonnenen allgemeinen Gedanken, Wahrheiten, Gesetze ein passende Form gefunden,*) oder dafs das neue systematische Material dem bereits angelegten System eingeordnet werden soll. Der Lehrer, der beim Unterrichten bei dem einen und bei dem andern die Arbeit allein tun und das Resultat derselben den Schülern einfach mitteilen wollte, würde sie um den Hauptgewinn des Unterrichts bringen. Das ist die Fähigkeit, das Gelernte zuerst im Unterricht selbst und dann später im Leben beim Denken und Handeln anzuwenden, eine Fähigkeit, die dem selbst Erarbeiteten, weil das erst wirkliches, frei verfügbares Eigentum geworden ist, leichter sich gesellt, als dem nur von anderen Angenommenen.

Dafs, um die Möglichkeit solcher Anwendung des Gelernten den Schülern zu sichern, noch besondere Übungen nötig sind, bedarf nicht erst langen Nachweises. Ebensowenig ist das nötig bei dem Gedanken, dafs hier der Erfolg von dem Grade abhängt, in dem die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch genommen wird. Die mündliche und die schriftliche Sprachfertigkeit, die Sicherheit in dem Operieren mit Raum- und Zahlgröfsen bieten sich von selbst als die zur Veranschaulichung dieser Wahrheit geeignetsten Beispiele. Hier ist die zur Ausbildung des gewünschten Könnens nötige Übung so selbstverständlich, dafs man sie vorgenommen hat, längst ehe man darüber eingehende methodische Überlegungen anzustellen sich bemühte. Die letzteren haben aber notwendig zu der Einsicht geführt, dafs solche Übungen in der Anwendung des Gelernten auch da vorgenommen werden müssen, wo sich ihre Notwendigkeit nicht von selbst aufdrängte. Die spezielle Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts hat darzutun, wie aufserordentlich mannigfaltig solche Übungen sein können. Gilt es doch bald, die ausgebildeten Begriffsreihen in verschiedenen Richtungen zu durchlaufen; bald, von einem Allgemeinbegriff zu den Einzelfällen herab- oder wieder von diesen zu jenen emporzusteigen; bald also, zu dem Allgemeinen neues konkretes Material zu suchen, oder aus gegebenem neuem konkreten Stoffe das Allgemeine nun ganz selbständig herauszuarbeiten; bald, in freiem Vortrage oder in schriftlicher Darstellung, zeichnend oder experimentierend die gewonnene Herrschaft über die Sachen und zwar nicht nur in treuer Reproduktion, sondern auch in selbständiger Produktion zu bekunden, auf Grund der gewonnenen Einsicht neue Beobachtungen zu machen oder das Beobachtete zu erklären, Versuche anzustellen, rein praktische Fragen, die zu dem im Unterricht Behandelten in Beziehung stehen, zu beantworten u. dergl. m. Solche Übungen haben nicht nur die Bedeutung, dafs in ihnen die beste Probe liegt für das Gelernte; sie mehren, weil sie an die Selbsttätigkeit der Schüler hohe Ansprüche machen, zugleich die Kraft und das Bewufstsein von ihrem Besitz und fördern damit die Bildung des Willens. Das allerdings nur unter der Bedingung, dafs zwei Extreme dabei vermieden werden: die zu grofse Leichtigkeit der Aufgaben, die die Kraft nicht genügend anstrengt, und die zu grofse Schwierigkeit, die leicht das Gefühl der Ohnmacht, die Mutlosigkeit, also das Gegenteil von dem, was die Willensbildung nötig hat, erzeugt. Der letzten Gefahr sind besonders die gering veranlagten Naturen unter den Schülern ausgesetzt. Wer diese Gefahr erkannt hat, wird bei den Ansprüchen an die Selbsttätigkeit der Schwachen die nötige Vorsicht anwenden, sowohl in betreff der Aufgaben, wie in betreff der Beurteilung von deren Lösung. Die Mutlosigkeit schwacher Naturen wird am wirksamsten bekämpft, wenn man auch geringe Leistungen anerkennt, die, an der geringen Kraft gemessen, genügend erscheinen müssen.

Die Übungen, die wir bisher im Auge hatten, sind solche, die unmittelbar zum Unterricht gehören, an ihn sich direkt anschliefsen und ihm erst seine volle Wirkung sichern. Das letztere tun sie um so mehr,

*) Das schliefst nicht aus, dafs die vom Schüler selbst gewählte Form dann mit einer vom Lehrer gegebenen klassischen Form vertauscht werde. Der Wert der letzteren wird besser erkannt und gewürdigt, wenn eine Vergleichung mit der vom Schüler gewählten und darum vielleicht noch sehr unvollkommnen möglich ist.

je mehr sie das freie Interesse zu ihrer Wurzel haben. Dieses Interesse ist aber nicht nur die Hauptwurzel des regen Geisteslebens; die Belebung und die Vermehrung des ersteren ist auch wieder die Frucht von der Verstärkung des letzteren. Wird doch dieses Interesse durch nichts nachhaltiger gefördert, als durch die Zunahme des Kraftgefühls, das mit seiner vielseitigen und erfolgreichen Betätigung sich verbindet. Ist die Geisteskraft stark genug, dann sucht sie von selbst Ausdruck auch in freier Tätigkeit, die zwar vom Unterricht angeregt wird, bald aber auf seine Aufgaben sich nicht mehr beschränkt. Je nach der individuellen Neigung wendet sie sich diesem oder jenem Gebiete zu. Dafs solcher freien Selbsttätigkeit besonders hoher Wert zukommt, beweist schon der Einflufs, den sie ausübt auf die Berufswahl und auf die spätere Lebenspraxis. Wer es wünscht, dafs seine Schüler nicht blofs für die Schule, sondern auch für das Leben lernen, kann nicht im Zweifel sein, dafs die Anregung derartiger Selbsttätigkeit zu den vornehmsten Aufgaben der Schule gehört. Ist das richtig, dann mufs freilich auch dafür der nötige Raum geschaffen werden, selbst auf die Gefahr hin, dafs solche gröfsere Freiheit von einzelnen gemifsbraucht wird. Eine sorgfältige und nicht ganz leichte Kontrolle ist dabei unerläfslich. Dieselbe wird um so weniger lästig empfunden werden, je mehr sich mit ihr eine verständige und wohlwollende, in gutem Rat und Darbietung der nötigen Hilfsmittel bestehende Anleitung zu derartiger Selbsttätigkeit verbindet. Dafs der nötige Raum zu freier Selbsttätigkeit namentlich an unseren höheren Schulen ein sehr engbegrenzter ist, erscheint uns als kein geringer Mangel. Ihn zu beseitigen kann man mit gutem Gewissen aber nur empfehlen, wenn durch einen rationellen Unterricht die Garantie geboten ist, dafs durch die Pflege von intensivem Interesse, diesen A und O allen Unterrichts, die Kraft zur rechten Verwendung der gröfseren Freiheit geschaffen wird.

Durch den Unterricht kann, wenn wir von den Zweigen desselben, die Fertigkeiten ausbilden, hier absehen, direkt nur die Einsicht gebildet werden.*) Indirekt kann und soll die rechte Einsicht natürlich auch dem höheren Zwecke, der Bildung des Willens, der sittlichen Bildung dienstbar gemacht werden. Auch bei dieser spielt das Können die Hauptrolle. Das sittliche Können auszubilden, ist aber nicht Sache des Unterrichts, sondern der Zucht. Ihre Aufgaben zu besprechen, liegt ebenso wie die Erörterung der gesinnungbildenden Tätigkeit des Unterrichts aufserhalb unseres Themas, das nur die Selbsttätigkeit beim Unterricht zum Inhalt hat.

5. Bedeutung des blofs phantasierenden Handelns. Notwendigkeit der Unterstützung der Selbsttätigkeit der Schüler beim Unterricht durch andere Mittel des Unterrichts, wie der Zucht. Und doch kann auch der Unterricht, aufser seinem indirekten Einflufs auf die Willensbildung durch Anregung der Selbsttätigkeit, dazu einen kleinen Beitrag liefern. Das sittliche Können hat zur Voraussetzung die Kenntnis der sittlichen Forderungen, der Wege, die zu ihrer Erfüllung führen, der Beweggründe, aus denen das sittliche Tun hervorgehen mufs, der psychischen Zustände und Vorgänge, die dieses begleiten. Das alles ist Sache der Intelligenz und hat darum mit eigentlicher sittlicher Betätigung direkt noch nichts zu tun. Solche Einsicht kann aber infolge des Wohlgefallens, das mit ihm sich namentlich dann verbindet, wenn das sittlich Wohlgefällige an lebensvollen Personen der Geschichte oder der Dichtung zum Ausdruck kommt, das Streben nach ähnlichem eigenen Tun erwecken. Dazu, dafs solches Streben bei sich bietender Gelegenheit auch wirklich zur Tat führe, ist das vorausgehende Handeln in Gedanken, das sog. phantasierte Handeln, schon eine nicht zu unterschätzende Hilfe. Wer in Gedanken schon dem Sittengesetz gemäfs gehandelt hat, wird, weil beim wirklichen sittlichen Handeln die nötige Reproduktion des Zieles und der Wege zu ihm dann rascher sich vollzieht, leichter und sicherer

*) Auch bei den Unterrichtsfächern, bei denen es sich nur um die Ausbildung eines Könnens zu handeln scheint, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen, Handfertigkeit, hat man jetzt die Bedeutung der das Tun begleitenden Einsicht, durch die auch diese Tätigkeiten geistbildend werden können, zu würdigen angefangen.

das Rechte tun können, als wenn ihm derartige Reproduktionen, die bei aller Gewöhnung eine so grofse Rolle spielen, nicht geläufig sind. Zu solcher Vorarbeit für das spätere sittliche Handeln, die ja freilich im Vergleich zu dem wirklichen sittlichen Handeln gar leicht ist und für dieses deshalb auch noch nicht eine sichere Gewähr bietet, vielfach Anlafs zu geben und dadurch eine bisher wenig benutzte Form der Selbsttätigkeit der Schüler für deren sittliche Bildung sich nutzbar zu machen, ist eine Aufgabe, deren immerhin nicht ganz geringe Bedeutung eine tiefer gehende Überlegung über die Möglichkeit der Selbsttätigkeit der Schüler beim Unterricht leicht erkennen läfst.

Die gesamte Erziehungstätigkeit setzt sich aus einer Menge einzelner Mafsregeln zusammen, die vereinzelt vielleicht nur wenig leisten, im Bunde mit anderen aber von grofser Wirkung sein können. Auch die Heranziehung der Selbsttätigkeit der Schüler beim Unterricht ist eine solche einzelne Mafsregel, die dem nächsten Zwecke des Unterrichts, der Erweckung eines kräftigen Geisteslebens, nur in dem Mafse dient, indem sie mit der Pflege des unmittelbaren, freien Interesses sich vereint, aus dem jene Selbsttätigkeit als aus ihrer Quelle hervorgehen mufs, und das durch sie immer wieder Nahrung und Stärkung erhalten kann und soll. Aber auch dem letzten Zwecke aller erzieherischen Einwirkung kann nicht nur solche Selbsttätigkeit dienstbar gemacht werden, indem sie eine Vorarbeit für das sittliche Tun wird, sondern wird es auch, wenn solcher Selbsttätigkeit beim Unterricht sich die von der Zucht zu leistende Pflege selbständigen sittlichen Handelns gesellt, der die Selbsttätigkeit beim Unterricht, wenn anders sie recht geleitet wird, eine lehrreiche Vorschule werden kann, in der die Kunst des richtigen Handelns gelernt und zugleich Fleifs, Ausdauer und Treue geübt werden.

Literatur: P. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 155 f., 251, 294 f., 336, 340 f., 354, 363 f., 336, 394. — Ders., Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. S. 163 ff., 383 ff. — K. Just, Über die Form des Unterrichts. Jahrb. d. V. f. w. P. XV. Jahrg., S. 129 ff. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. S. 88, 91, 203 f. — E. Ackermann, Pädag. Fragen. 1. Reihe, 2. Aufl., S. 1 ff.

Eisenach. Ackermann.

Seminare

s. Gymnasial-Seminar, Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Pädag. Universitäts-Seminar

Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen

1. Das von A. H. Francke gegründete Seminarium praeceptorum. 2. Das von O. Frick erneuerte Seminarium praeceptorum.

1. Das von A. H. Francke gegründete Seminarium praeceptorum. Wie bei allen Anstalten der Franckeschen Stiftungen, so ist auch bei dem Seminarium praeceptorum Entstehung und Entwicklung eine ganz natürliche, aus den Verhältnissen sich notwendig ergebende. Für den Kreis von Studierenden, die Francke gegen das Entgelt des freien Tisches zum Unterricht an seinen in rascher Aufeinanderfolge gegründeten Schulen, zunächst vornehmlich an der Armenschule heranzog, stellte sich bald das Bedürfnis einer Organisation heraus. Dies führte, indem so die Fürsorge für die Erziehung und Bildung der bedürftigen Jugend und die Fürsorge für die bedürftigen, zur Erziehungsarbeit anzuleitenden Studierenden ineinander griffen, im Jahre 1696 zur Errichtung des Seminarium praeceptorum.

Nun mehrte sich der Zudrang sogleich in den ersten Jahren derartig, dafs die Zahl der Mitglieder auf 80, ja auf 90 stieg, und zu dieser übermäfsigen Ausdehnung der Anstalt trat noch sehr erschwerend der Umstand hinzu, dafs die Vorbildung der jungen Leute durchaus ungleichartig, zum Teil ganz ungenügend war; auch erlitt die Anleitung im Anfang durch den öfteren Wechsel der Personen und den schwankenden Bestand der Mitgliedschaft eine empfindliche Störung. Wollte also Francke, der auch die Frage der Lehrerbildung unter einem grofsen und weiten Gesichtspunkte erfafste, seine Absicht, vorerst die Schulen der Stiftungen, dann aber auch andere Städte, ja andere Länder mit tüchtigen Lehrern zu versorgen, nicht vereitelt sehen, so mufste er durch Sichtung und Auswahl seine Schöpfung weiter zu fördern suchen. Er hat damit nicht lange gezögert. Schon im Jahre 1707 errichtete er das Seminarium

selectum praeceptorum, in das er die reiferen und fortgeschrittenen Seminaristen eintreten liefs. Es waren anfangs zehn, später wuchs auch ihre Zahl über das zulässige Mafs hinaus bis auf achtundvierzig.

Die wichtigsten Übungen leitete zuerst Christoph Cellarius, Professor der Philologie und Geschichte an der Halleschen Universität, nach dessen baldigem Tode der als Schulmann und Schulschriftsteller wohlbekannte Inspektor des Pädagogiums Hieronymus Freyer, der eine um so fruchtbarere Wirksamkeit entfalten konnte, als nach der vorgeschriebenen Ordnung bei der ganzen Anleitung und Praxis eben die am Pädagogium eingeführte Methode durchaus vorbildlich sein sollte. Die Mitglieder hospitierten zwar auch an den anderen Schulen, vorzugsweise aber doch am Pädagogium, dessen Bibliothek sie benutzen durften; aus ihrer Mitte wählte sich Freyer die tüchtigsten, nachdem sie einen zweijährigen Seminarkursus durchgemacht hatten, zu Lehrern und behielt sie, da man sie beim Eintritt von vornherein für fünf Jahre verpflichtete, noch mindestens drei weitere Jahre zu seiner Verfügung. Damit war denn ein wirkliches Einleben in die Einrichtungen der Stiftungen, sonderlich in die des Pädagogiums ermöglicht und der Übelstand, den man anfangs zu beklagen gehabt hatte, dafs die Mitglieder allzufrüh wieder ausschieden, endgültig beseitigt.

Dazu gab die verbesserte Methode des »paedagogii regii« so genaue Anweisungen über den Lehrplan im einzelnen und über den Unterrichtsgang aller Fächer, dafs der Anfänger, zumal nach so reichlicher Vorübung, bald festen Fufs fassen konnte. Nicht unwesentlich wird auch die Tradition, die sich im Laufe der Jahre an der Schule und im Seminar herausbilden mufste, zu einer gedeihlichen Arbeit und zu einem förderlichen Zusammenwirken der jungen Lehrer beigetragen haben.

Die Übungen bestanden teils in einer fachwissenschaftlichen Unterweisung, bei der es sich um Befestigung und Vertiefung der »fundamenta scholastica« handelte, teils in einer praktischen Anleitung zum Unterrichte. In ersterer Hinsicht war besonders der Inspektor der lateinischen Schule tätig, der die Studiosen des Freitisches täglich vorwiegend im Lateinischen, daneben aber auch im Griechischen und Hebräischen unterrichtete, und zwar mehr in wissenschaftlicher Weise, während die von dem Inspektor der Freitische gleichzeitig geleiteten lateinischen Lektionen einen schulmäfsigen Charakter hatten. Die Anleitung erstreckte sich aber auch aufser den Sprachen auf andere Gegenstände: auf die Geschichte, Geographie, Mathematik, ja selbst auf Orthographie und Kalligraphie, auf welche letztere Francke bekanntlich grofsen Wert legte; nach seiner Meinung »gehörte dazu ein grofser Fleifs und ein ganzer Mensch«, und die Frucht seiner Bemühungen war die sog. »Waisenhäuser Hand«, die sich bis in das 19. Jahrhundert hinein erhalten hat. Die Übungen des Seminarium selectum waren im eigentlichen Sinne philologisch. Freyer z. B. behandelte die Lateinische Grammatik und erklärte Briefe von Cicero und Plinius, gab auch deutsche und lateinische Ausarbeitungen auf und leitete die Privatlektüre der lateinischen Historiker. Dazu kamen dann noch philologische Realien. Im zweiten Jahre des Kursus trat das Griechische in den Vordergrund. In den wöchentlichen Konferenzen sprach man lateinisch, und ebenso diente das wöchentliche Collegium publicum zur Übung im freien lateinischen Vortrage. Sollte diese ganze Unterweisung auch zunächst die Studierenden in den Stoffen, die sie zu lehren hatten, recht sicher machen, so behielt man doch dabei zugleich die schulmäfsige Anwendung des Gelernten fest im Auge, z. B. war es bei Behandlung der lateinischen Grammatik Aufgabe »insonderheit die Vorteile, solche der Jugend wiederum auf eine leichte Art beizubringen, anzuzeigen«.

Die praktische Anleitung knüpfte unmittelbar an die eigenen Unterrichtsversuche der Studierenden an. Es bot sich ihnen nicht blofs in den verschiedenen Schulen reichliche Gelegenheit zur Übung in der Katechisation, sondern man bedurfte ihrer auch zu der regelmäfsigen Unterweisung und bestritt sogar mit ihnen anfangs zumeist den ganzen Bedarf an Lehrern. Diese frühe Verwendung zu ausgedehnter Unterrichtsarbeit konnte natürlich nur unter gewissen Voraussetzungen Erfolg versprechen.

Es mufsten erstens genaue Anweisungen den Anfängern einen festen Boden bieten, und zweitens war eine unausgesetzte Beaufsichtigung unerläfslich. Beide Voraussetzungen suchte Francke nach Möglichkeit zu erfüllen. Eingehende Anweisungen nach dem Muster der am Pädagogium eingeführten bestanden an allen Schulen, für die Anleitung waren die Inspektoren verantwortlich, die nach ihrer Instruktion ihre Untergebenen zum Lehren selbst sorgfältig anzuführen, bei Irrtümern und Verfehlungen zurechtzuweisen und in aller Weisheit, die bei Auferziehung und Bildung der Jugend nötig ist, zu unterrichten hatten. So gab es an der Latina zwei Inspektoren, die, selbst vom Unterricht befreit, eine eingehende Aufsicht in der Weise übten, dafs sie immerwährend durch die Klassen gingen, alles, was ihnen aufstiefs, in den Tagebüchern verzeichneten und dies in den wöchentlichen Konferenzen zum Gegenstand der Besprechung machten. Aufserdem dienten die viermaligen Prüfungen im Jahre und die halbjährlichen Versetzungen zu einer Kontrolle und zu einer Anspornung des Wetteifers. Nicht anders stand es mit den Mitgliedern des an das Pädagogium angeschlossenen Seminarium selectum, die Aufsicht mochte gerade an dieser Anstalt, die eine so hervorragende Stellung in den Stiftungen einnahm, eine besonders sorgfältige sein.

Es war also im ganzen für eine gründliche Einführung und vielseitige Übung genügend gesorgt, indessen verfolgte Francke die Sache doch noch weiter, um dem ihm vorschwebenden Ideale noch näher zu kommen. Er entwarf im Jahre 1714 einen Plan zu einem Seminarium ministerii ecclesiastici und einem Seminarium elegantioris litteraturae. In jenem wollte er die künftigen Diener der Kirche, in diesem die eigentlichen Schulmänner bilden, hiermit also gewissermafsen schon die Scheidung des philologischen Studiums von dem theologischen vorbereiten, die sich erst am Ende des Jahrhunderts durch Friedrich August Wolf wirklich vollzog. In seinem Plane zählt er folgende Studienfächer der künftigen Lehrer auf: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Geschichte, Geographie, reine und angewandte Mathematik, selbst Französisch; die geübteren sollten aufserdem die Methodologie der Schulwissenschaften treiben und dann an den beiden Gymnasien der Stiftungen nach und nach fest angestellt werden.

Von den Nachfolgern Franckes scheint der ältere Freylinghausen die seminaristischen Einrichtungen mit besonderer Vorliebe gepflegt zu haben, nach ihm aber fand ein allmähliches Sinken derselben statt, was sich dadurch erklärte, dafs die äufseren Umstände, die Franckes Bestrebungen um die Lehrerbildung gefördert hatten, allmählich völlig andere wurden. Damals hatte die junge Hallenser Universität eine starke Anziehungskraft ausgeübt, das Studium war ferner gewöhnlich auf volle fünf Jahre ausgedehnt worden, und endlich hatte die auf den Stiftungen genossene Ausbildung weithin als eine vorzügliche Empfehlung gegolten; nun aber wurde es Brauch, das Studium auf drei Jahre abzukürzen, deshalb verstand man sich nicht leicht dazu, beim Eintritt in das Seminar eine Verpflichtung auf längere Zeit einzugehen, auch die hier gewährten äufseren Vorteile konnten, bescheiden wie sie waren, auf die Dauer nicht befriedigen und anlocken. So mufste sich der jüngere Freylinghausen (gest. 1785) gegen Ende seines Direktorates dazu entschliefsen, die Anstalt gänzlich aufzulösen, weil es nicht möglich war, für die Erhaltung derselben gröfsere Aufwendungen zu machen. Der Bericht hierüber (Franckens Stiftungen I, S. 439) klingt wie eine wehmütige Klage. »Bei diesen Umständen«, so heifst es, »da der eigentliche Zweck nicht mehr erreicht werden konnte und das Eilen von der Universität immer mehr eingerissen ist, ging das gute Institut ein, seitdem blieb dem Direktorio nichts übrig, als auf anderweite dienliche Art sich der für tüchtig erkannten Lehrer, so lange als es sein kann, zu versichern. Man sinnt immer noch auf Mittel, welche näher zur Erreichung dieses wichtigen Zweckes dienen können. So sehr auch das jetzige Direktorium durch ökonomische Umstände gezwungen wird, möglichst auf Ersparung zu sehen, so würde es doch in diesem Falle gerade am wenigsten zum Sparen sich geneigt finden, wenn man nur der Erreichung des intendierten Zwecks versichert werden könnte.«

Über die in der Folge an der Uni-

versität Halle geschaffene Einrichtung, die als Ersatz des Franckeschen Seminars gelten konnte, nämlich das bei der theologischen Fakultät eröffnete pädagogische Seminar, mufs hier kurz hinweg gegangen werden, so interessant es auch wäre, die verschiedenen Wandlungen zu schildern, die es bis zu seiner Auflösung durchgemacht hat. Nur dies sei erwähnt, dafs der jüngere Niemeyer (Hermann Agathon), der als theologischer Professor die Anstalt im Jahre 1831 übernommen hatte, im Einverständnis mit dem Schulkollegium der Provinz Sachsen den Plan entwarf, die Schöpfung seines grofsen Ahnen an den von ihm geleiteten Franckeschen Stiftungen zu erneuern und durch ihre Verschmelzung mit dem Universitätsseminar eine grofse Pflanzschule künftiger Lehrer herzustellen. Die Unterweisung der Studierenden und der schon geförderteren Kandidaten sollte eine gemeinsame, wenn auch etwas abgestufte sein, und allen Mitgliedern war reiche Gelegenheit zugedacht, sich im Unterrichten zu üben. Dieser Plan mufste aufgegeben werden, weil die Universität auf die freie Verfügung über ihr Seminar nicht verzichten wollte, und so hat dieses, später von Kramer, dann seit 1881 von Herbst geleitet, bis zum Jahre 1884 seine selbständige Stellung behauptet.

2. Das von O. Frick erneuerte Seminarium praeceptorum. Erst im Jahre 1881 wurden die Stiftungen aufs neue eine bedeutsame und einflufsreiche Stätte der Lehrerbildung, wozu sie ja eine unvergleichliche Fülle von Hilfsmitteln besafsen: eine einzigartige Vollständigkeit von Schulen und Erziehungsanstalten aller Gattungen, eine grofse Zahl tüchtiger Lehrkräfte, einen reichen Vorrat von Lehrmitteln, und alles dies unter einer Leitung vereinigt. Das ist in der Tat ein überaus günstiger Boden für die Ausbildung junger Lehrer, ein fruchtbares und anregendes Beobachtungsfeld, wie es sich kaum anderwärts finden möchte. Als Frick nun im Herbst 1880 an die Spitze der Stiftungen trat, nachdem er zwei Jahre hindurch als Rektor der Latina und als Kondirektor die bestehenden Verhältnisse kennen gelernt und auf ihre Entwicklungsfähigkeit geprüft hatte, setzte er sich sofort die Erneuerung des Seminarium praeceptorum als nächsten und höchsten Zweck. Sobald er Ostern 1881 in der Person des Verfassers einen Kondirektor gewonnen und sich der Bereitwilligkeit desselben zur Mitwirkung an dieser Aufgabe versichert hatte, rief er die Anstalt ins Leben, die sich aus bescheidenen Anfängen bald äufserlich und innerlich in befriedigendster Weise ausgestaltete.

Zunächst beschränkte er sich auf die planmäfsige Anleitung der an der Latina und am Realgymnasium beschäftigten Probekandidaten, verband aber sogleich in planvoller Wechselwirkung die theoretische und praktische Unterweisung. Bei jener unterschied er die allgemeine und die spezielle Didaktik und die Einführung in die pädagogische Literatur, bei dieser ebenfalls ein dreifaches: die Hospitierstunden, die Musterlektionen und die eigenen Unterrichtsversuche der Kandidaten. Er wurde nicht müde, die verschiedenen Schulen der Stiftungen für die Anleitung des Seminars nutzbar zu machen, und liefs das Hospitieren in jedem Jahre bei den Volks- und Bürgerschulen beginnen, um vor allem einen streng methodischen Elementarunterricht vorzuführen und das Vorbildliche an ihm aufzuzeigen.

Die junge Anstalt versprach fröhliches Gedeihen, doch schien sie durch einen an der Universität statthabenden Vorgang bedroht zu sein. Denn als dort Herbst der Nachfolger Kramers wurde, setzte man zwar die alten Bestimmungen, wonach die Mitglieder des Universitätsseminars an den Stiftungen nicht blofs hospitieren, sondern auch an der einen oder anderen Schule sogar selbst unterrichten durften, aufser Kraft, im übrigen aber blieb das frühere Reglement bestehen, und auch dem neuen Leiter stand es demnach rechtlich zu, den Unterricht derjenigen Mitglieder zu beaufsichtigen, welche an den Stiftungen beschäftigt waren. So wäre eine Doppelleitung entstanden, die zu den gröfsten Unzuträglichkeiten und Mifshelligkeiten geführt hätte. Deshalb beugte man der Schwierigkeit dadurch vor, dafs man die dem Professor Herbst unterstellten Seminaristen grundsätzlich an das städtische Gymnasium überwies. Frick aber nahm damals Veranlassung, seine bekannte Schrift »Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen« zu veröffentlichen, wie er meinte zu einer notwendigen Abwehr jedes Ein-

griffs und zur Rechtfertigung seines Standpunktes, und konnte seine Anstalt um so freier weiterentwickeln, als im Jahre 1884 das pädagogische Seminar der Universität von der theologischen Fakultät losgelöst und samt seinen reichen Mitteln sowie der wertvollen Bibliothek dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium in Magdeburg überwiesen wurde.

Da Frick nun mit seiner Anleitung der Kandidaten zugleich die Pflege einer rationellen Didaktik der höheren Schulen nach dem Vorbilde der Volksschulmethodik verband und in unermüdlich fortgesetztem Aufbau zu begründen, zu veranschaulichen und zu verbreiten suchte, so fand er bald nah und fern die verdiente Beachtung seiner Bestrebungen und hatte schliefslich den grofsen Erfolg, dafs in Preufsen und nach dessen Vorgang auch in anderen deutschen Staaten die Lehrerbildung wesentlich in dem von ihm vertretenen Sinne geregelt wurde. Nachdem er nämlich bereits 1883 für die Konferenz der Direktoren der Provinz Sachsen sein ausführliches Referat über die Verwertung der didaktischen Grundsätze der Herbartianer an höheren Schulen geschrieben hatte, begründete er im unmittelbaren Anschlufs hieran ein besonderes literarisches Organ für die Vertretung seiner Ansichten, »die Lehrproben und Lehrgänge«, die bald weite Verbreitung fanden, auch im Auslande. Als dann im März 1890 die preufsische Unterrichtsbehörde die »Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen« erliefs und auf Grund derselben die Gymnasialseminare ins Leben rief, so konnte dies wieder nicht ohne Rückwirkung auf die Hallesche Anstalt bleiben, insofern sie in die allgemeine Organisation eingegliedert und durch staatliche Anerkennung ihres bisherigen Charakters als Privatunternehmen entkleidet werden mufste, aber es gelang Frick doch dabei, auch abweichend von jener Ordnung in seiner Einrichtung manches Eigenartige festzustellen bezw. festzuhalten, was sich aus dem eigentümlichen Charakter der Stiftungen als zweckmäfsig oder notwendig ergab und in mehrjähriger Praxis schon erprobt worden war. Vornehmlich gilt dies von der Zusammensetzung des Lehrkörpers und dem zweijährigen Kursus im Seminar.

Was den ersten Punkt betrifft, so war es selbstverständlich, dafs der Direktor der Stiftungen nach wie vor nicht blofs die Hauptarbeit bei der Anleitung der Kandidaten auf sich nahm, sondern auch allein die Leitung in der Hand behielt. Ihm stehen zunächst die Vorsteher der beiden höheren Lehranstalten, denen die Kandidaten zur praktischen Verwendung überwiesen werden, zur Seite, während nach dem wechselnden Bedürfnis, wie es sich aus der jedesmaligen Zusammensetzung des Seminars ergibt, aufserdem Fachlehrer dieser Schulen zur Mitarbeit herangezogen werden.

Auch der zweijährige Kursus ist nach dem Wesen der Stiftungen wohlbegründet. Z. B. ist auf die verschiedenen umfangreichen Erziehungsanstalten Rücksicht zu nehmen, denn der grofse Bedarf von Aufsichtskräften für dieselben mufs ungefähr zur Hälfte eben aus dem Kreise der Kandidaten gedeckt werden; während man doch weder alle ohne Ausnahme, noch irgend einen, ohne ihn zuvor auf seine erzieherische Befähigung geprüft zu haben, dazu verwenden kann. Ebensowenig erscheint ein fortwährender, rascher Durchzug an den Alumnaten erwünscht, der dann statthaben würde, wenn die Kandidaten schon nach kurzer Frist wieder aus ihrer Stellung schieden. Ferner wird es allein bei einer ununterbrochenen zweijährigen Anleitung möglich, einen Stamm von solchen Lehrern heranzubilden, die ihrerseits später zu Gehilfen am Seminar sich eignen. Sicherlich haben auch die Schulen einen nicht gering anzuschlagenden Gewinn, wenn sich in ihren Kollegien auf diese Weise stets eine Anzahl jüngerer, bildungseifriger Elemente findet. Ferner hat die Einrichtung für die Arbeit des Seminars selbst entschiedenen Vorteil. Wenn nämlich so im zweiten Jahre die Belehrungen des Vorjahres ergänzt und vertieft werden können, wozu insbesondere schon die verschiedenartige Zusammensetzung der Fachgruppen immer wieder veranlafst, insofern hiernach bald diese bald jene Unterrichtsgebiete vorzugsweise zu pflegen sind, dann mangelt es den Probanden wahrlich nicht weder an Bedürfnis noch an Gelegenheit zur Weiterbildung. An ihnen gewinnen die jüngeren Mitglieder einen erwünschten Anhalt und werden durch ihr Beispiel

förderlich angeregt, ja man kann sagen mit ihrer Hilfe hineingeführt in ein pädagogisches Leben und Streben. Und das geschieht selbstverständlich nicht blofs theoretisch in den Sitzungen, sondern auch praktisch beim gemeinsamen Hospitieren und bei den eigenen Unterrichtsversuchen, wo scharfe gegenseitige Beobachtung zur Selbstkontrolle und zu eifrigem Bemühen ein starker Antrieb wird.

Solche und ähnliche Gesichtspunkte waren für Frick mafsgebend, als er eine neue, genaue Ordnung für das Seminarium praeceptorum ausarbeitete, die denn auch unter dem 14. August 1891 vom Ministerium unverändert genehmigt wurde und sich seitdem als durchaus zweckmäfsig bewährt hat, wenn auch der jeweiligen Zeitströmung, die entweder Überflufs oder Mangel an Kandidaten brachte, Rechnung getragen werden mufste. Wir lassen sie hier im Wortlaut folgen:

Ordnung
für das Seminarium praeceptorum in den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S.

Das mit den Franckeschen Stiftungen verbundene, von A. H. Francke gegründete und im Jahre 1881 erneuerte Seminarium praeceptorum, welches durch Verfügung des Königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums vom 4. März 1891 — 1533. S. — als ein staatliches Seminar für die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen im Sinne der Ordnung vom 15. März 1890 anerkannt ist, bewegt sich mit seinen Zielen, Aufgaben und seiner Arbeit durchaus auf dem Boden der genannten Ordnung, die auch für das Seminarium praeceptorum mafsgebend und verbindlich ist. Doch sind demselben mit Rücksicht auf die durch das Reglement für die Verwaltung der Franckeschen Stiftungen vom 13. August 1832 gegebene eigentümliche Verfassung dieser Stiftungen, sowie auf die Zahl der in denselben vereinigten höheren und sonstigen Lehranstalten, endlich mit Rücksicht auf die zahlreichen Erziehungsanstalten, bei denen einzelne Kandidaten als Gehilfen zur Verwendung kommen sollen, folgende Abweichungen gestattet:

1. Der Lehrkörper des Seminariums besteht aus dem Direktor der Franckeschen Stiftungen und den beiden Leitern der beiden höheren Schulen in denselben, dem Rektor der lateinischen Hauptschule und dem Inspektor des Realgymnasiums (jetzt Direktor der Oberrealschule). Der Direktor der Franckeschen Stiftungen ist auch der Direktor des Seminariums im Sinne der Ordnung vom 15. März 1890. Wenn auch die Stellung des Direktors der Franckeschen Stiftungen gegenüber den bezeichneten Leitern der beiden höheren Schulen nach dem oben genannten Reglement vom 13. August 1832 eine übergeordnete ist, so wird doch die Arbeit im Seminarium nach der Natur der Sache und nach dem Verhältnis dieser beiden Mitarbeiter zu den von ihnen geleiteten Anstalten eine kollegialische sein. Deshalb hat auf diese beiden Leiter die Bestimmung der Ordnung vom 15. März 1890 § 5 b Schlufssatz:

»die beauftragten Lehrer sind verpflichtet, ihre besonderen Wahrnehmungen dem Direktor am Ende jedes Monats mitzuteilen und dessen Weisungen einzuholen«

keine Anwendung.

Der Direktor und die Leiter der beiden höheren Lehranstalten verständigen sich über die sonst noch nach Bedürfnis zur Mitarbeit an dem Seminar heranzuziehenden Lehrer. Die letzteren werden vor Anfang jedes Halbjahres von dem Direktor des Seminars dem Königlichen Provinzial-Schul-Kollegium bezeichnet. Auf diese findet die oben angeführte Bestimmung in § 5 b der Ordnung Anwendung; sie sind darnach verpflichtet, ihre besonderen Wahrnehmungen dem Direktor ihrer Anstalt am Ende jedes Monats mitzuteilen und dessen Weisungen einzuholen.

Im übrigen ist überall da, wo die Ordnung vom 15. März von dem Direktor und den Lehrern spricht, für das Seminarium praeceptorum einzusetzen: »der Direktor, die Leiter der beiden höheren Lehranstalten und die aufserdem noch aushilfsweise beauftragten Lehrer«.

Die Verteilung der Lehrarbeit an dem Seminarium ist so geregelt, dafs der Direktor die allgemeine Unterweisung in der Pädagogik und Didaktik für die Gesamtheit der Kandidaten übernimmt und daneben die besondere Anleitung für die Behandlung einzelner Lehrgegenstände, dafs

den Leitern der beiden höheren Lehranstalten aber, sowie den beauftragten Lehrern die Anleitung für einzelne besondere Lehrgegenstände zufällt. Die Verteilung dieser besonderen Lehrgegenstände richtet sich nach den Lehrfächern und den persönlichen Wünschen der Leiter und zu beauftragenden Lehrer und wird durch gemeinsame Vereinbarung festgestellt.

2. Die Kandidaten bleiben auch während des zweiten Jahres (Probejahres) an den höheren Schulen der Franckeschen Stiftungen beschäftigt. Sie bleiben Mitglieder des Seminars schon mit Rücksicht auf die ihnen aus der Krause-Conoschen Stiftung zu gewährenden Stipendien, welche nach dem für die Verleihung derselben festgestellten Regulativ vom 10. Oktober 1889 (genehmigt durch Verfügung des Königlichen Ministeriums vom 10. September 1889 — U. II Nr. 2685 U. I), erst vom zweiten Halbjahre des Seminarjahres ab, aber auch für beide Halbjahre des Probejahres verliehen werden können.

Die Probanden nehmen nach der Bestimmung des Direktors des Seminars an allen Konferenzen und Übungen desselben teil, im übrigen fällt die besondere Überwachung ihrer unterrichtlichen Tätigkeit nach den Bestimmungen vom 15. März den Dirigenten der betreffenden höheren Lehranstalten zu.

Der am Schlusse des Probejahres nach § 15 der Ordnung vom 15. März von den Dirigenten der betreffenden Lehranstalten zu erstattende Bericht geht wie alle für die vorgesetzten höheren Behörden bestimmten Berichte durch die Hand des Direktors der Franckeschen Stiftungen, welchem auch hier vorbehalten bleibt, seine etwaigen besonderen Wahrnehmungen zum Ausdruck zu bringen.

Es würde weit über den verstatteten Raum hinausführen, wollten wir darauf eingehen, die Arbeit des Seminarium praeceptorum, wie sie sich auf Grundlage dieser Ordnung unter Fricks Leitung gestaltet hat und auch jetzt noch nach dieser Tradition vollzieht, zu schildern. Dessen überhebt auch glücklicherweise die reichhaltige Literatur über den Gegenstand, vor allem Fricks eigene Abhandlungen und Mitteilungen in den Lehrproben, die unmittelbar aus der Seminarpraxis heraus und wieder für die Seminarpraxis geschrieben sind und die den Gang der Unterweisung sowohl im allgemeinen wie im Verlauf jeder einzelnen Sitzung und dazu den Umfang der herangezogenen pädagogischen und didaktischen Literatur übersichtlich darlegen. Sie haben später noch von anderer Seite manche Ergänzung erfahren, sind aber um so gehaltvoller, als man behaupten darf, daſs kein Gymnasialmann der ganzen Frage seine Zeit und Kraft so hingebend und anhaltend gewidmet hat wie er; sie kommen deshalb aus tiefgehender Beobachtung und Erfahrung, beruhen auf zweckmäſsiger Benutzung der vielfachen in den Stiftungen vorhandenen Mittel und Gelegenheiten und sind durch vergleichende Prüfung anderer bewährter seminaristischer Einrichtungen vor Einseitigkeit bewahrt geblieben. Sie lassen kaum eine von den vielen in der Praxis sich aufdrängenden Fragen unerörtert und beanspruchen in mancher Hinsicht eine grundlegende Bedeutung.

Die früheren Mitglieder des Sem. praec. sind zum Teil den Stiftungen treu geblieben und wirken an den verschiedenen höheren Lehranstalten derselben, bei weitem die Mehrzahl natürlich hat sich in alle Provinzen des Vaterlandes zerstreut und trägt etwas von dem traditionellen Geiste der Stiftungen in ferne Kreise. Vierzehn von ihnen sind in leitende Stellungen gelangt, nämlich die Direktoren: Dr. Rausch an der lateinischen Hauptschule zu Halle, Dr. Neubauer am Lessinggymnasium zu Frankfurt a. M., Dr. Steinecke am Realgymnasium zu Essen, Prof. Dr. Lübbert am Gymnasium zu Eisleben Dr. Röſsner am Gymnasium zu Merseburg, Dr. Gille an der Realschule zu Ems (jetzt pensioniert), Prof. Dr. Nagel am Realgymnasium zu Vegesack, Dr. Brohm an der Realschule zu Zeitz, Dr. Breddin an der Realschule zu Oschersleben, Dr. Hanow am Pädagogium zu Züllichau, Dr. Wolf an der Realschule zu Glogau, Dr. Pralle am Realgymnasium zu Steglitz, Dr. Gaudig an der höheren Mädchenschule und dem Lehrerinnen-Seminar zu Leipzig, Dr. Heilmann am Lehrer-Seminar zu Ratzeburg. Zwei haben die akademische Laufbahn ergriffen: Dr. Solmsen, ordentl. Prof. an der Universität Bonn, und Dr. Saran, auſserordentlicher Professor an der Universität Halle.

Literatur: O. Frick, Pädagogische und didaktische Abhandlungen (besonders Bd. 2). — A. Rausch, O. Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum. Lehrpr. Heft 36. — W. Fries, Mitteilungen aus der seminaristischen Praxis in den Franckeschen Stiftungen. Lehrpr. Heft 38, 39, 40. — Ders., Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt (Baumeisters Handbuch II, 1).

Halle a. S. W. Fries.

Seminarschule

s. Übungsschule

Sensibilitätsstörungen

1. Definition und Hauptformen. 2. Untersuchungsmethode. 3. Vorkommen und Behandlung.

1. Definition und Hauptformen. Unter Sensibilitätsstörungen versteht man alle Störungen der Empfindlichkeit der Haut und der Schleimhäute für Berührung, Schmerz, Wärme und Kälte. Praktisch sind die Störungen der Berührungsempfindlichkeit weitaus am wichtigsten. Man unterscheidet folgende Hauptformen:

1. Anästhesie: Die Berührungsempfindlichkeit ist völlig, d. h. auch für die stärksten Berührungen aufgehoben.

2. Hypästhesie: Die Berührungsempfindlichkeit ist nur für leichtere Berührungen aufgehoben, für stärkere abgeschwächt.

3. Hyperästhesie. Die Berührungsempfindlichkeit ist gesteigert, d. h. die Empfindungsintensität ist im Verhältnis zur Reizstärke abnorm grofs; die Reizschwelle mufs dabei keineswegs stets verschoben sein.

4. Vergröfserung des sog. Lokalisationsfehlers: Das Kind begeht bei der Lokalisation einer Berührung im Durchschnitt einen gröfseren Fehler, als es für die bezw. Hautregion der Norm entspricht.

5. Analgesie: Der negative Gefühlston des Schmerzes, welcher starke Berührungen (Stiche usw.) begleitet, fehlt.

6. Hypalgesie: Derselbe negative Gefühlston ist abgeschwächt bezw. tritt nur bei sehr starken Berührungen auf.

7. Hyperalgesie: Derselbe negative Gefühlston ist abnorm stark bezw. tritt schon bei relativ schwachen Berührungen auf.

8. Thermanästhesie bezw. Thermohypästhesie: Aufhebung bezw. Herabsetzung der Wärme- oder Kälteempfindlichkeit.

2. Untersuchungsmethode. Um die Stärke der Berührung sicher abzumessen, bedient man sich des Barästhesiometers oder des Pendelästhesiometers. Auch die Freyschen Reizhaare sind verwendbar. Der Lokalisationsfehler wird bestimmt, indem man mit einem leicht abfärbenden Stift die Haut berührt und hierauf die berührte Stelle von dem Kinde mit einem ähnlichen Stift angeben läfst; der Fehler wird mit dem Zirkel gemessen. Man soll für einen Hautbezirk mindestens 30 mal diesen Versuch wiederholen und so den durchschnittlichen Lokalisationsfehler bestimmen. Nicht ganz so geeignet ist die Feststellung der sog. Weberschen Tastkreise. Man setzt zwei Zirkelspitzen zugleich auf die Haut auf und stellt fest, bei welcher Annäherung die beiden Zirkelspitzen nicht mehr als 2, sondern nur als eine empfunden werden. Die Vergröfserung des Lokalisationsfehler drückt sich bei diesem Verfahren darin aus, dafs der Tastkreis vergröfsert ist, d. h. bei gröfseren Entfernungen als bei dem gesunden Kinde die Verschmelzung der beiden Empfindungen eintritt. Mat hat dieses Verfahren auch zur Messung der Ermüdung verwendet.

3. Vorkommen und Behandlung. Sensibilitätsstörungen kommen im Kindesalter namentlich vor bei a) Hysterie, b) angeborenem Schwachsinn.

Bezüglich genauerer Angaben mufs ich auf die Spezialartikel verweisen. Die Behandlung fällt ganz mit der Behandlung der Grundkrankheit zusammen.

Literatur: Griesbach, Energetik u. Hygiene des Nervensystems. München 1895. — Goldscheider, Diagnostik der Krankheiten des Nervensystems. 2. Aufl. Berlin 1897. S. 21. — Ziehen, Empfindung. Encyklopädische Jahrbücher. Bd. V.

Berlin. Ziehen.

Sentimentalität

s. Empfindsamkeit

Serbisches Schulwesen

A. Serbisches Schulwesen bis zum 15. Jahrhundert. B. Serbisches Schulwesen vom 15. bis zum 18. Jahrhundert. C. Serbisches Schulwesen im 19. und 20. Jahrhundert.

A. Serbisches Schulwesen bis zum 15. Jahrhundert. — Die Serben wanderten in der ersten Hälfte des 7. Jahrhunderts n. Chr. von den karpatischen Gegenden auf die Balkanhalbinsel. Hier beschäftigten sie sich hauptsächlich mit der Bodenkultur. Von ihrer geistigen Kultur vor dieser Zeit ist fast gar nichts bekannt. Sie führten ein friedliches Leben in ihren Familien und in grofsen Genossenschaften, in welchen die Kinder zum Gehorsam gewöhnt und zur Arbeit angehalten wurden. — Als sie mit den Griechen in nähere Berührung kamen, fingen sie an, die griechische Kultur sich anzueignen. Im 9. Jahrhundert nahmen sie von ihnen die christliche Religion an, welche dem Volke in serbischer Sprache verkündigt wurde. Zu gleicher Zeit bekamen die Serben die slawische Schrift, welche sie auch jetzt gebrauchen. Die heiligen Schriften wurden aus der griechischen in die slawische Sprache übersetzt. Auf diese Weise wurde die christliche Zivilisation nach und nach im serbischen Volke verbreitet.

Während der Herrschaft der Könige aus der Dinastie Nemanjitsch (vom 12. bis zum 14. Jahrhundert) hatte das serbische Bildungswesen bedeutende Fortschritte gemacht. Die Könige gründeten viele Klöster. Einige Klöster hatten grofse Bibliotheken; andere hatten besondere Krankenhäuser; in allen wurden Schulen eröffnet. In einigen Klöstern gab es auch höhere Schulen, wie im Kloster Hilandar (am Athos) und im Kloster Studenitza, und später im Kloster Manassija. Der erste unabhängige serbische Erzbischof, der heilige Sabbas, organisierte (im 13. Jahrhundert) die serbische Kirche und eröffnete viele Schulen, weshalb er seit dem 19. Jahrhundert in allen serbischen Schulen als Schulpatron jedes Jahr gefeiert wird. Er war auch ein bedeutender Schriftsteller, ebenso wie sein Bruder, der König Stephan. — Die serbischen Klöster waren damals die Mittelpunkte der serbischen Bildung. Die Mönche beschäftigten sich hauptsächlich mit der Literatur, mit der Erziehung der Jugend, und mit dem Abschreiben der Kirchenbücher. Unter ihnen gab es ausgezeichnete Kalligraphen. Manche von ihnen reisten nach Rufsland und brachten den russischen Klöstern verschiedene Kirchenbücher (besonders im 14. Jahrhundert). — In dieser Periode wurden auch die Künste gepflegt, besonders die Kirchen-Architektur und die Kirchen-Malerei.

Die Könige hielten an ihrem Hofe Lehrer mit höherer Bildung, welche die Prinzen und die jungen Edelleute in serbischer und griechischer Sprache unterrichteten. Die serbischen Patriarchen ernannten (im 14. Jahrhundert) gelehrte Erzpriester als Lehrer in den Stadtschulen. Die Bischöfe sorgten für die Bildung der Geistlichen. Neben den Klosterschulen gab es auch Parochialschulen, in welchen die Pfarrer den Unterricht erteilten. Daneben gab es auch viele Privatschulen, in denen gewöhnliche Lehrer unterrichteten, welche die Erlaubnis dazu hatten. In adeligen Familien sorgte man auch für die Bildung der Mädchen. Die Königin Helene (aus dem französischen Herrscherhause gebürtig) gründete im 13. Jahrhundert an ihrem Hofe ein Erziehungs-Institut für arme Mädchen. Der König Duschan, welcher später den Kaisertitel annahm, gründete (im 14. Jahrhundert) in Djakowitza (in Alt-Serbien) eine Hochschule für die Bildung der Staatsbeamten, welche die Verwaltung und das Richteramt nach seinem Kodex führen sollten. Diese Gesetzsammlung wurde vom Reichstage 1349 und 1354 angenommen. Ein Gesetz verordnete, dafs in allen Städten und Dörfern Volksschulen eröffnet werden müssen. Den Lehrern wurde darin empfohlen, »dafs sie die Kinder liebevoll unterrichten, und dafs sie über dieselben nachdenken, wie der Vater an das Glück seiner Kinder denkt; dafs sie ihnen Gnade erweisen, und dafs sie ihnen Geschenke geben, einmal kleine Kreuzfiguren, anderesmal kleine Heiligenbilder, damit die Kinder lieber zu ihnen kommen und gern lernen. Jedes Kind soll zum Lernen angehalten werden. Wenn die Kinder in die Kirche gehen wollen, so sollen sie von der Schule paarweise in der Reihe gehen, und der Lehrer geht

mit ihnen, wie der Hirt mit seiner Herde. Was würde es dem Staate nützen, wenn die Jugend nicht lernen würde? Denn jeder Mensch, der die heilige Schrift nicht lesen kann, ist dem Vieh ähnlich.«

In den Elementarschulen waren die wichtigsten Lehrgegenstände: Lesen und Schreiben, Religionslehre und Kirchengesang. Beim Leseunterrichte lernten die Kinder zuerst das ganze Alphabet; dann setzten sie die Buchstaben in Silben und Wörter zusammen; und nachher kam das Lesen der Psalmen und einzelner Abschnitte aus den Kirchenbüchern. Beim Schreibunterrichte schrieben die Kinder einzelne Buchstaben auf die Wachstafeln oder auf die Schiefertafeln; später schrieben sie verschiedene Gebete. Auf das Schönschreiben wurde grofses Gewicht gelegt. Auch der Kirchengesang wurde sehr gepflegt.

In den mittleren Schulen waren die Hauptfächer: serbisch-slawische Grammatik, Poetik, griechische Sprache, Arithmetik, Geographie. Bei der Lektüre empfahl ein bedeutender Schriftsteller folgendes Lehrverfahren: 1. Lesen eines Abschnitts; 2. Erklärung desselben; 3. grammatische Analyse; 4. Memorieren des Abschnitts; 5. freie Wiedergabe desselben mit eigenen Worten; 6. Urteilen über das Vorgelesene.

Die höhere wissenschaftliche Bildung bekamen die jungen Edelleute auf den Hochschulen zu Konstantinopel und in Ragusa (Dubrownik). Dort konnten sie die griechische und hier die lateinische Sprache erlernen. Die griechische Sprache diente bis zum 14. Jahrhundert als diplomatische Sprache in Serbien, und seit dieser Zeit wurde die serbische Sprache (mit slawischer Schrift) als diplomatische Sprache am serbischen, türkischen, ungarischen und rumänischen Hofe gebraucht. — Die serbische Literatur blühte im 13. und 14. Jahrhundert. Zu gleicher Zeit blühte auch die Bergwerkindustrie, an welcher die Sachsen aus Siebenbürgen arbeiteten. In dieser Periode wurden auch serbische Münzen geprägt.

B. Serbisches Schulwesen vom 15. bis zum 18. Jahrhundert. — In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts verloren die Königreiche Serbien und Bosnien ihre Selbständigkeit; sie fielen unter die Herrschaft der Türken. Infolgedessen wanderten viele Serben nach Süd-Ungarn, Syrmien, Slawonien, Kroatien und Dalmatien aus. Aber im 16. Jahrhundert eroberten die Türken auch Ungarn, und so blieben fast alle serbischen Länder bis Ende des 17. Jahrhunderts unter türkischer Herrschaft. Nur Montenegro und Ragusa behielten einige Selbständigkeit. Deshalb konnten in Montenegro schon seit 1493 die ersten serbischen Buchdruckereien gegründet werden, die sich von da weiter nach Serbien verbreiteten. Es gab noch eine slawische Buchdruckerei in Venedig, in welcher 1483 ein Kirchenbuch mit altslawischer Schrift gedruckt wurde. — In der Republik Ragusa begann die Entwicklung der serbisch-slawischen Literatur im 15. Jahrhundert; sie blühte im 16. Jahrhundert, und wurde noch im 17. Jahrhundert fortgesetzt. In ihren Schulen herrschte die lateinische und die italienische Sprache.

In den übrigen serbischen Ländern wurde die geistige Kultur fast nur in den Klöstern gepflegt, denn die Türken wollten die öffentlichen serbischen Schulen nicht dulden. Sie führten aber die kräftigsten serbischen Knaben nach Konstantinopel, bekehrten sie zum Islam, und erzogen sie dort, und zwar die begabteren für den Staatsdienst und die anderen für den Militärdienst (das waren die bekannten tapferen Janitscharen). Dies war die sog. Blutsteuer, welche die Christen dem türkischen Staate geben mufsten. Das übrige serbische Volk konnte nur in der Kirche einige Belehrung bekommen. Bei der Kirche versammelte sich die Jugend um den blinden Volkssänger, der unter Begleitung der Gusle (eine Art Geige mit einer Saite) die serbischen Heldenlieder rezitierte, welche das Volk an die ruhmvolle serbische Vergangenheit erinnerten und ihm die Hoffnung an die Befreiung von der Fremdherrschaft einflöfsten.

1690 und 1737 wanderten gegen 50 000 serbische Familien unter der Führung ihrer Patriarchen von Süd-Serbien nach Ungarn, wo sie sich ständig ansiedelten. Sie kämpften tapfer mit der österreichischen Armee gegen die Türken, und bekamen dafür von den österreichischen Kaisern gewisse Privilegien, welche den Serben besonders die Kirchen- und die Schulautonomie und da-

neben auch einige politische Selbständigkeit garantieren sollten. Auf Grund derselben wurden dort im 18. Jahrhundert serbische Schulen gegründet. Dasselbe geschah auch in Serbien, welches von 1718 bis 1839 unter österreichischer Herrschaft stand. In Karlowitz (in Syrmien) und in Belgrad wurden Hochschulen gegründet, in welchen die russische und die lateinische Sprache herrschte. Die russisch-slawische oder kirchen-slawische Sprache war damals die Schriftsprache. — Als die Türken Serbien wieder eroberten, wurden die serbischen Schulen dort wieder geschlossen. Dazu kam noch ein Unglück: 1740 wanderten über 100000 Serben aus Ungarn nach Südrufsland; denn sie wollten die Union mit der katholischen Kirche nicht annehmen, wozu sie von den katholischen Geistlichen und Beamten gezwungen wurden. Sie gründeten dort ein »Neuserbien«; aber sie gehören der serbischen Nation nicht mehr an.

Die Zahl der serbischen Volksschulen vermehrte sich nach und nach in Ungarn und in andern österreichisch-ungarischen Ländern. 1780 gab es 413 solcher Schulen. Diese Schulen organisierten und beaufsichtigten einige vorzügliche Pädagogen, wie Th. Jankowitsch Mirijewski (welcher später auch die russischen Schulen organisierte), St. Wujanowski und A. Mrazowitsch, welche Felbigers Lehrkurse in Wien besuchten und seine Unterrichtsmethode in die serbischen Schulen einführten. Hier gab es, wie in Österreich, dreiklassige Trivialschulen und vierklassige Hauptschulen. In den ersten lernten die Kinder die Religionslehre mit dem Kirchengesang, das Lesen, Schreiben und Rechnen. In den Hauptschulen kamen noch dazu die slawische und die deutsche Grammatik, die Lehre von den Bürgerpflichten und die Landwirtschaftslehre. Jene drei Pädagogen hielten auch Kurse für die serbischen Lehrer, und verfafsten serbische Schulbücher und andere Lehrmittel. Diese Bücher wurden in der serbischen Buchdruckerei in Wien gedruckt. Im 18. Jahrhundert wirkten noch J. Rajitsch, serbischer Historiograph und Verfasser des ersten Katechismus für serbische Schulen, und Dositheus Obradowitsch, der berühmte serbische Aufklärer, Philosoph und Pädagog, welcher die serbische Volkssprache als Schriftsprache gebrauchte (er studierte auch in Leipzig). In demselben Jahrhunderte lebte auch der berühmte Mathematiker und Naturforscher Ruger Boschkowitsch aus Ragusa.

Die höhere Bildung und Fachbildung bekam die serbische Jugend im 18. Jahrhundert auf dem serbischen Obergymnasium zu Karlowitz (1791 gegründet), auf dem theologischen Seminar zu Karlowitz (welches 1794 reorganisiert wurde), und auf den österreichischen Universitäten und Militärschulen. Für die Fachbildung der jungen Volksschullehrer wurde 1778 in Zombor neben der Normalschule ein ständiger Lehrkurs gegründet.

C. Serbisches Schulwesen im 19. und 20. Jahrhundert. — Im 19. Jahrhundert hat das serbische Schulwesen grofse Fortschritte gemacht. Dieses stand im Zusammenhange mit der Befreiung Serbiens. 1804 begann die serbische Revolution (welche L. Ranke so trefflich geschildert hat); 1815 wurde Serbien als Fürstentum unter türkischer Oberherrschaft anerkannt; 1878 wurde es nach dreijährigem Kriege vergröfsert und bekam die vollständige Unabhängigkeit, und 1882 wurde es von den Grofsmächten als Königreich anerkannt. Das Fürstentum Montenegro wurde 1878 auch vergröfsert. In demselben Jahre wurden Bosnien und Herzegowina von Österreich okkupiert. Die Republik Ragusa, Dalmatien und ein Teil von der kroatischen Militärgrenze wurden von den Franzosen erobert; aber seit 1815 kamen sie unter die österreichische Herrschaft. Unter türkischer Herrschaft blieben noch Alt-Serbien und Mazedonien.

Die serbische Nation wurde also auf vier Staaten verteilt. Infolgedessen war auch das serbische Schulwesen verschiedenartig gestaltet. Trotzdem gab es in demselben etwas Gemeinsames. Die Erziehung in allen serbischen Schulen bekam im Laufe dieses Jahrhunderts ein rein nationales Gepräge. Die serbische Nationalsprache siegte über die russisch-slawische Sprache. W. St. Karadschitsch sammelte die von allen Serben hochgeschätzten Nationallieder, und gründete darauf die serbische Schriftsprache, für welche G. Danitschitsch die Gesetze feststellte. Die neue Schriftsprache zeigte nur geringe Unterschiede gegenüber der gewöhnlichen Volkssprache.

Die Unterrichtssprache und die Schriftsprache waren also fast ganz gleich; deswegen konnte der Unterricht besser fortschreiten. Karadschitsch vereinfachte noch die serbische Rechtschreibung (nach dem phonetischen System) und veränderte teilweise das serbisch-slawische Alphabet. Deshalb bietet das Lernen der Orthographie gar keine Schwierigkeiten. Dazu kam noch eine Erleichterung, als die Namen der Buchstaben beim Lesenlernen in Laute verwandelt wurden (Lautieren).

I. Das Schulwesen in Serbien. — Noch während der serbischen Revolution (1811) wurde die Schulverwaltung einem Unterrichtsminister (dem D. Obradowitsch) anvertraut. Später ging dieses Amt auf den Verwaltungsrat über. 1834 wurde das Unterrichtsministerium wieder eingeführt. Nach dem Gesetze von 1880 hat dasselbe zwei Abteilungen: eine für die Kultusangelegenheiten und die zweite für die Unterrichtsverwaltung. Diese Abteilung hat einen Chef und zwei Sekretäre für die höheren und mittleren Schulen und einen Referenten für die Volksschulen. — Neben dem Ministerium wirkte zuerst ein Unterrichtsausschuſs (1845), später eine Schulkommission (1849), und zuletzt ein Unterrichtsrat (seit 1880) mit. Dieser Rat hilft dem Ministerium hauptsächlich bei der Feststellung der Lehrpläne für die Volksschulen und für die mittleren Schulen und bei der Besichtigung der Schulbücher und anderer Lehrmittel.

1. Die Volksschulen. — Vor der Revolution und während derselben gab es sehr wenige Schulen in Serbien. 1820 waren etwa 20 Volksschulen vorhanden, zumeist Gemeindeschulen. Nach der Staatsverfassung von 1835 muſste der Unterrichtsminister für die Eröffnung der Schulen Sorge tragen. Derselbe ernannte in demselben Jahre 23 Volksschullehrer, welche das Gehalt (200—400 Frank) von der Regierung bekamen. 1836 wurde ein Gymnasiallehrer zum Direktor der Volksschulen ernannt. In diesem Jahre gab es 26 Staatsschulen, 27 Gemeindeschulen und 19 Privatschulen, zusammen 72 Schulen mit 72 Lehrern und 2514 Schülern. Die Lehrer kamen meistens von Ungarn her, und zwar mit verschiedener Vorbildung: Theologen aus Karlowitz, Präparanden aus Zombor, Pantschewo usw. — Die ersten Lehrpläne sind 1837 und 1838 vorgeschrieben. Darnach lernten die Kinder in der I. Klasse (im ersten Jahrgang) Lesen, Schreiben, Rechnen und einige Gebete; in der II. Klasse kamen noch dazu biblische Geschichte und Katechismus, und in der III. und IV. Klasse serbische Grammatik, serbische Geschichte, deutsche Sprache und Kirchengesang. Zu gleicher Zeit wurde eine »Instruktion« für die Volksschullehrer herausgegeben. Von 1831 an, als die Staatsdruckerei in Belgrad gegründet wurde, wurden die ersten Schulbücher in Serbien gedruckt, aber erst seit 1868 mit der neuen Orthographie. — 1839 wurde noch ein Schuldirektor ernannt. Beide Direktoren bekamen den Auftrag, daſs sie die Volksschullehrer über die Erteilung des Unterrichts belehren sollen.

1844 erschien das erste Volksschulgesetz, und auf Grund desselben wurde ein neuer Lehrplan vorgeschrieben, in welchem die Geographie an die Stelle der deutschen Spıache kam. Von nun an wurden auch die Mädchen in die Volksschulen aufgenommen. Es wurden neue Schulen eröffnet, so daſs es 1845 213 Volksschulen in Serbien gab. Unter den Lehrern gab es auch solche, welche das theologische Seminar in Belgrad oder ein Obergymnasium in Serbien absolviert haben. In den oberen Gymnasialklassen wurde damals auch die Pädagogik gelehrt.

1850 wurde der Lehrplan teilweise geändert. Von 1851 an beschenkte das Ministerium die besten Schüler mit verschiedenen Büchern. 1855 erschien eine neue »pädagogisch-methodische Instruktion« für die Lehrer. — Nach dem Volksschulgesetze von 1857 muſste jede gröſsere Gemeinde eine Volksschule eröffnen. Die Lehramtskandidaten, welche das theologische Seminar oder das Gymnasium absolvierten, muſsten die Lehramtsprüfung machen. Das Gehalt der Lehrer betrug 500—1000 Fr. jährlich. Die Aufsicht über die Volksschulen wurde von nun an den vier Sekretären des Unterrichtsministeriums anvertraut.

1863 trat ein neues Volksschulgesetz in Kraft. Es verordnete, daſs die vierklassigen Volksschulen auch in kleinern Dörfern eröffnet werden müssen. Die

Lehrergehälter wurden in zehn Klassen eingeteilt; die erste Klasse betrug 1500 Fr. und die zehnte Klasse 500 Fr. Die Lehrer und ihre Familien bekamen das Recht auf die Pension. — 1863 gab es in Serbien 273 Knabenschulen mit 327 Lehrern und 9349 Schülern, und 28 Mädchenschulen mit 36 Lehrerinnen und 1372 Schülerinnen. Von 1870 an konnten die Lehrerinnen auch in den Knabenschulen unterrichten.

1870 wurde das erste Lehrerseminar in Kragujewatz, und 1881 das zweite in Nisch gegründet. In beiden wirkten Professoren, welche Pädagogik in Deutschland studiert haben. Beide Seminare waren gut organisiert; deshalb lieferten sie gute Lehramtskandidaten. Infolgedessen merkte man schon nach einigen Jahren ein regeres Leben in den Volksschulen. Die Seminarlehrer hielten während der Ferien pädagogische Kurse für diejenigen Lehrer und Lehrerinnen, welche das Lehrerseminar nicht absolviert haben. — Das erste Lehrerseminar wurde später nach Belgrad und von da nach Alexinatz, und das zweite nach Jagodina versetzt. Vor einigen Jahren wurden noch zwei Lehrerinnenseminare (in Belgrad und Kragujewatz) eröffnet. Von den vier Lehrerseminaren ist jenes in Jagodina mit dem Internat verbunden, und die übrigen sind Externate. In das Seminar werden jene Schüler aufgenommen, welche wenigstens die vierte Klasse einer mittleren Schule absolviert haben. Die Lehrzeit dauert vier Jahre. — Vor der Eröffnung der Lehrerinnenseminare bekamen die Lehrerinnen ihre pädagogische Bildung in der höhern Mädchenschule, in welcher auch die Pädagogik gelehrt wurde, und im Lehrerseminar zu Nisch, in welches einige Zeit hindurch auch Mädchen aufgenommen wurden.

1871 wurden die Lehrergehälter ein wenig, und 1881 bedeutend erhöht. Der ständige Lehrer bekam vom ersten Dienstjahre an 800 Fr. jährlich. Dieses Gehalt wurde alle vier Jahre um 250 oder 300 Fr. erhöht, so daſs das letzte Gehalt 2450 Fr. betrug. Aber diese Erhöhungen konnten nur diejenigen Lehrer und Lehrerinnen bekommen, welche von den Schulrevisoren alljährlich ausgezeichnete oder sehr gute Noten bekommen haben. Die provisorischen Lehrer bekamen nur 600 Fr. jährlich. Die Lehrer, welche in einzelnen Orten unter schwierigen Verhältnissen befriedigende Resultate zeigten, bekamen noch 250 bis 500 Fr. jährliche Zulage. — 1885 wurde die Pension der Lehrerwitwen und ihrer Kinder gesetzlich reguliert.

1882 bekam das neue Königreich ein neues, besseres und vollständigeres Volksschulgesetz. Nach diesem Gesetze wurden in der Volksschule folgende Gegenstände gelehrt: 1. Religionslehre, 2. serbische Sprache und kirchen-slawisches Lesen, 3. Geographie, 4. serbische Geschichte und Weltgeschichte, 5. Arithmetik und geometrische Formenlehre, 6. Naturkunde, 7. Landwirtschaftslehre, 8. Zeichnen und Schönschreiben, 9. Singen, 10. Gymnastik, 11. Handarbeit (in der Mädchenschule). Die Volksschule hatte sechs Klassen. Dort, wo die Schule nur vier Klassen hatte, muſste eine zweiklassige Fortbildungsschule eröffnet werden. Die Privatschulen muſsten so organisiert werden wie die öffentlichen Schulen. Die Schulgemeinde sorgte für das Schulgebäude, für die Wohnung der Lehrer und der Lehrerinnen, für das Brennmaterial, für den Schulgarten, für das Schulmöbel, für die Lehrmittel, für die Schulbibliothek und für das Schreibmaterial, für die Schulbücher und das Schreibmaterial für arme Kinder, und für die Schulbedienung. Der Schulausschuſs vertrat die Gemeinde in diesen Beziehungen und beaufsichtigte die Schule. — Jedes Kind sollte sechs Jahre lang die Schule besuchen. Für die weiblichen Kinder sollten Mädchenschulen eröffnet werden, und wo dies nicht möglich war, sollten sie die Knabenschulen besuchen. Die Eltern, deren Kinder die Schule nicht regelmäſsig besuchten, wurden bestraft. Am Ende des Semesters und des Schuljahres wurden Prüfungen gehalten. — Die Lehrer und die Lehrerinnen wurden vom Minister ernannt. Die ständigen Lehrer muſsten das Lehrerseminar, und die ständigen Lehrerinnen die höhere Mädchenschule absolviert haben. Die Hilfslehrer konnten auch nach bestandener Lehramtsprüfung in einem Lehrerseminar ständige Lehrer werden. Für solche Lehrer wurden während der Ferien Lehrkurse gehalten. Die Lehrerinnen konnten auch in den Unterklassen der Knabenschulen unterrichten. Die Lehrer muſsten in der Kirche singen.

— In der Schule mit mehreren Lehrern wird einer von ihnen zum Schuldirektor ernannt, welcher die Lehrerkonferenzen leitet, die Schule beaufsichtigt und die Schuladministration führt. — Die Lehrer, welche gesetzwidrig handeln, werden vom Schulausschusse oder vom Minister bestraft. — Die Schulaufsicht während des Schuljahres und am Ende desselben (im Monat Juni) wurde vom Minister den Seminarlehrern und den Gymnasiallehrern anvertraut. Die erste Aufsicht sollte instruktiv sein, und die zweite sollte nur den Erfolg in den Schulen konstatieren. Der Unterrichtsrat wählte die Kandidaten für diese zweite Schulaufsicht, welche auch ausgezeichneten Volksschullehrern anvertraut wurde. Diese Schulrevisoren hielten die Prüfungen mit den Schülern, und nachher schrieben sie die Noten über den Erfolg in das Klassenbuch ein. Von diesen Noten hing die Erhöhung des Lehrergehalts ab. Nachlässige Lehrer, welche ungenügenden Erfolg in ihren Schulen zeigten, wurden bestraft.

Am Ende des Schuljahrs 1897/98 gab es in Serbien 938 Knabenschulen und 154 Mädchenschulen (zusammen 1092 Volksschulen) mit 1118 Lehrern und 910 Lehrerinnen (zusammen 2028), 81061 Schülern und 17006 Schülerinnen (zusammen 98067). 606 Lehrerinnen unterrichteten in den Knabenschulen und 304 in den Mädchenschulen. — Eine Volksschule kam auf 44,2 Quadratkilometer und auf 2200 Einwohner; ein Schüler kam auf 25 Einwohner. Aus der Staatskasse wurden in diesem Jahre 2268318 Fr. und aus den Gemeindekassen 1171189 (zusammen 3439507) Fr. für die Volksschulen ausgegeben.

1898 erschien wieder ein neues Volksschulgesetz. Verglichen mit dem Gesetze von 1882 zeigte es folgende wichtigere Unterschiede: 1. es sollen Kindergärten eröffnet werden, besonders in den Gegenden, wo sich die Volkssprache von der Schriftsprache mehr unterscheidet; 2. Die Volksschule hat vier Klassen, und statt der zwei Oberklassen werden dreiklassige Bürgerschulen für Knaben und Mädchen eröffnet; 3. die Handarbeit wird auch in die Knabenschulen eingeführt; 4. es werden Kreisschulausschüsse gewählt, welche besonders für die Schulgebäude und für die Lehrerbesoldung sorgen sollen; 5. die absolvierten Lehrerseminaristen müssen nach zweijährigem Schuldienste die praktische Lehramtsprüfung machen, und erst nach bestandener Prüfung können sie ständige Lehrer werden; 6. das Lehrergehalt wird alle fünf Jahre erhöht; 7. die Lehrerinnen bekommen ein kleineres Gehalt als die Lehrer, und wenn sie heiraten, müssen sie aus dem Schuldienste austreten; nur wenn sie mit Lehrern verheiratet werden, können sie im Dienste verbleiben; 8. die Lehrergehälter werden nicht mehr aus der Staatskasse, sondern aus der Kasse der Schulkreise und der Städte bezahlt; 9. die Lehrer bleiben ständig in jenen Schulen, in welchen sie das erstemal angestellt werden; 10. es wird eine ständige Schulaufsicht eingeführt; die Schulaufseher können entweder Seminarlehrer und Gymnasiallehrer oder ältere Volksschullehrer werden.

Das letzte Volksschulgesetz datiert von 1904. Nach demselben werden die Volksschulen in Kindergärten, Elementarschulen und Fortbildungsschulen eingeteilt. Der Elementarschulunterricht ist obligatorisch und unentgeltlich. Die Elementarschule hat sechs Klassen. Statt der V. und VI. Klasse können Fortbildungsschulen mit dreijährigem Kurse eröffnet werden; der Unterricht wird in denselben hauptsächlich während der Wintermonate erteilt. Es können auch besondere praktische Fortbildungsschulen mit zweijährigem Kurse eröffnet werden. In einer Klasse mit einem Lehrer dürfen nicht mehr als 70 Schüler, in zwei Klassen mit einem Lehrer nicht mehr als 55, und in drei oder vier Klassen mit einem Lehrer nicht mehr als 45 Schüler zusammen unterrichtet werden. — Den Kindergarten besuchen die Kinder vom 4. bis zum 7., und die Elementarschule vom 7. bis zum 13. Lebensjahre. — Die Schulgemeinde hat dieselben Pflichten wie bisher. Einzelne Bezirke und Kreise können die Schulgebäude auf gemeinschaftliche Kosten errichten; zu diesem Zwecke können sie Anleihe aus den Staatsfonds erhalten. Wenn die Lehrer in den Schulgebäuden keine Wohnung haben, so bekommen sie als Mietsentschädigung 30 bis 80 Fr. monatlich. — Das Schuljahr dauert vom 1. September bis Ende Juni. Am Ende des

Schuljahres wird die Prüfung unter dem Vorsitze des Schulinspektors und in Anwesenheit des Schulausschusses gehalten. Nach der Prüfung werden die besten Schüler mit Büchern beschenkt. — Die pädagogische Vorbildung der ständigen Lehrer bleibt wie bisher. Für die wissenschaftliche und praktische Fortbildung der Volksschullehrer sollen auf Staatskosten besondere Kurse gehalten werden. Das erste Gehalt des ständigen Lehrers und der ständigen Lehrerin beträgt 800 Fr. jährlich. Die Erhöhungen desselben nach dem fünften oder nach dem vierten Dienstjahre betragen 250—400 Fr. für die Lehrer und 250—350 Fr. für die Lehrerinnen, so dafs der Lehrer vom 27. Dienstjahre an 3000 und die Lehrerin 2550 Fr. erhält, und mit diesem Gehalte können sie nach dem 32. Dienstjahre in den Ruhestand versetzt werden. Diejenigen Lehrer und Lehrerinnen, welche nach ihrem 32. Dienstjahre im Dienste verbleiben, bekommen noch 300 Fr. jährliche Zulage. Nach zehn Dienstjahren können die kranken Lehrer und Lehrerinnen in den Ruhestand versetzt werden, und dann bekommen sie 40 % von ihrem letzten Gehalte als Pension, welche für jedes spätere Dienstjahr um 2,72 % erhöht wird. Diejenigen Lehrer, welche weniger als zehn Jahre gedient haben, können 30 % von ihrem Gehalte bekommen. Die verheirateten Lehrerinnen können ohne frühere Beschränkung im Dienste verbleiben. Das Jahr, in welchem der Lehrer ungenügenden Erfolg in seiner Schule zeigt, wird nicht zur periodischen Gehaltserhöhung gerechnet. Die Strafen für das gesetzwidrige Handeln und Benehmen der Lehrer sind: Ermahnung, Verweis, Verlust des Gehalts von drei Tagen bis drei Monaten, Versetzung in eine andere Schule, Entlassung aus dem Dienste. Über die letzte Strafe entscheidet der Minister nach dem Vorschlage des Unterrichtsrats. Die Schulverwaltung führen folgende Schulbehörden: der Ortsschulausschufs, der Kreisschulausschufs, der Schuldirektor, die Lehrerkonferenzen der einzelnen Schulen und der einzelnen Kreise, der Schulinspektor und die Konferenz aller Schulinspektoren, der Unterrichtsminister mit dem Unterrichtsrate. Die Kandidaten für die Schulinspektoren müssen die philosophische Fakultät absolviert und die Lehramtsprüfung aus der pädagogischen Wissenschaftsgruppe bestanden haben. Da aber solche Kandidaten noch nicht in genügender Anzahl vorhanden sind, wird die Staatsaufsicht über die Volksschulen provisorisch nach dem Gesetze von 1882 geführt.

Aus dieser Übersicht der verschiedenen Volksschulgesetze kann man ersehen, dafs die Schule in dieser neuen Periode von der Kirche unabhängig war. Die Kirchensynode hat nur das Recht, die Schulbücher für die Religionslehre zu genehmigen. Den Religionsunterricht erteilt der Lehrer; somit hat der Geistliche in der Schule nichts zu tun. Der Lehrer ist aber verpflichtet, die Schüler in die Kirche zu führen.

Am Ende des Schuljahres 1905/6 gab es in Serbien 1000 Volksschulen (851 Knabenschulen und 149 Mädchenschulen) mit 2373 Lehrkräften (1454 Lehrer und 919 Lehrerinnen) und 107 470 Schülern und Schülerinnen (85 365 Knaben und 22 105 Mädchen). Für die Lehrergehälter wurden in diesem Jahre 2 928 450 Fr. aus der Staatskasse ausgegeben. Es gibt auch ein Institut für die Erziehung der taubstummen Kinder (in Belgrad), welches vom Staate unterstützt wird. — Seit 1898 wurde also die Zahl des Lehrpersonals und der Schulkinder vergröfsert, und die Zahl der Schulen vermindert. Dies kommt daher, weil die schlechten Schulgebäude geschlossen wurden, damit die Schulgemeinden gezwungen werden, neue Schulgebäude zu errichten. Es müssen jedoch noch viele neue Schulen eröffnet werden, damit alle schulfähige Kinder die Schule besuchen können. Dies hängt aber von der materiellen Kultur ab, welche in neuerer Zeit gute Fortschritte macht.

In den vier Lehrerseminaren gab es in demselben Schuljahre 42 Lehrer und 24 Lehrerinnen mit 298 Schülern und 223 Schülerinnen.

2. Die mittleren Schulen. — 1808 wurde in Belgrad, unter dem Namen »Hochschule«, eine mittlere Schule eröffnet, in welcher serbische und deutsche Sprache, Stilistik, Geographie, Weltgeschichte, Physik, Mathematik, Ethik, Statistik und Rechtswissenschaft gelehrt wurden. 1813 wurde diese Schule geschlossen, und erst 1830 wurde

sie wieder eröffnet, und 1833 nach Kragujewatz unter dem Namen »Gymnasium« versetzt. 1838 wurden noch drei Gymnasien in anderen Städten und 1839 ein neues Gymnasium in Belgrad gegründet. Damals hatten die Gymnasien fünf Klassen: drei grammatikalische Klassen und zwei höhere Klassen (Rhetorik und Poetik genannt), in welchen die griechische Sprache gelehrt wurde. — Nach dem Gesetze von 1844 hatten die Gymnasien sechs Klassen. Neben der serbischen Sprache lernten die Schüler gründlich die lateinische und die deutsche Sprache, so daſs sie in der sechsten Klasse römische und deutsche Klassiker lesen konnten. Früher hatte ein Lehrer alle Gegenstände in einer Klasse vorgetragen, und von nun an herrschte das Fachsystem. Die Gymnasiallehrer muſsten akademische Vorbildung haben. Sie wurden vom Fürsten ernannt. Ihre Gehalt betrug in den Obergymnasien 1750 Fr. und in den Untergymnasien 1250 Fr. jährlich. Von 1851 an bekamen sie alle fünf Jahre eine Erhöhung des Gehalts von 250 resp. 150 Fr. 1856 wurde das Gehalt aller Gymnasiallehrer um 250 Fr. erhöht, und von 1858 an bekamen alle 2000 Fr. als jährliches Gehalt mit periodischen Erhöhungen desselben von 500 Fr. nach je fünf Dienstjahren.

1853 wurden die Gymnasien reorganisiert. Das Obergymnasium bekam noch die siebente Klasse. In den Lehrplan wurden noch die griechische und die französische Sprache, Geschichte der serbischen Literatur, Physik und Ethik aufgenommen. — Nach dem Gesetze von 1863 wurde ein neuer Lehrplan mit folgenden Lehrgegenständen vorgeschrieben: Religionslehre, serbische, deutsche, französische und lateinische Sprache, Stilistik und Poetik, Geschichte der serbischen Literatur, Naturgeschichte, serbische Geschichte und Weltgeschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie und Mechanik, geometrisches und Freihandzeichnen und Schönschreiben, Gymnastik und Singen. Die zwei Obergymnasien hatten von nun an nur sechs Klassen, und die vier Untergymnasien waren vierklassig. Dieses Gesetz wurde später mehrmals teilweise geändert. In demselben wurden auch die Strafen für die Schüler vorgeschrieben. Die schwersten Strafen waren das Knien und die Entlassung aus der Schule. Die körperliche Züchtigung wurde 1868 sowohl für die Erwachsenen als auch für die Schüler in allen Schulen (auch in den Volksschulen) gesetzlich verboten.

1865 wurde die erste sechsklassige Realschule in Belgrad gegründet. Statt der lateinischen Sprache wurden hier einige technische und praktische Gegenstände gelehrt: Buchführung, Technologie, Maschinenlehre, National-Ökonomie, Landwirtschaftslehre, Architektur, Handelslehre, perspektivisches und technologisches Zeichnen und Modellieren. In demselben Jahre wurden noch drei zweiklassige Realschulen eröffnet. — 1873 bekamen die Oberrealschulen die siebente Klasse, ebenso die Obergymnasien, in welchen 1886 noch die achte Klasse eröffnet wurde. — 1873 wurde die Aufnahmeprüfung und 1876 die Maturitätsprüfung eingeführt.

1880 wurde die Lehramtsprüfung für die Kandidaten des höheren Schulamts gesetzlich eingeführt. Jeder Kandidat muſste zuerst eine Vorprüfung aus der serbischen und aus einer fremden (deutschen oder französischen oder englischen) Sprache machen, und dann die Fachprüfung aus einer wissenschaftlichen Gruppe ablegen. Diese Prüfung bestand aus einer Dissertation über ein Thema, welches der Kandidat aus den vom Ministerium vorgeschriebenen Thematen wählte; aus einer schriftlichen Klausur-Arbeit; aus einer mündlichen Prüfung und aus einem Vortrage in einer Gymnasialklasse, für welchen der Kandidat eine schriftliche Vorbereitung der Prüfungskommission übergeben muſste. Bei dieser praktischen Prüfung sollte der Kandidat seine pädagogische Geschicklichkeit zeigen. Aber damals war die Gymnasialpädagogik auf der Hochschule noch nicht vertreten. Für die Kandidaten, welche die Pädagogik im Lehrerseminar vortragen wollten, gab es eine besondere philosophisch-pädagogische Prüfungsgruppe. Auch die Kandidaten für das Lehramt im theologischen Seminar muſsten die Prüfung machen. Von den fremden Sprachen konnten sie auch die russische Sprache zur Vorprüfung wählen. Die Mitglieder der Prüfungskommission wurden vom Minister ernannt; dieselben waren meist

Professoren der Hochschule. — Seit der Einführung dieser Prüfungen bemerkte man einen bedeutenden Fortschritt in den mittleren Schulen, besonders in wissenschaftlicher Beziehung. — Von 1881 an wurde die Aufsicht über die mittleren Schulen den Professoren der Hochschule anvertraut. Dieselbe wurde gewöhnlich am Ende des Schuljahres vollzogen.

1895 gab es in Serbien 14 Obergymnasien, 10 Untergymnasien und 2 Oberrealschulen mit 343 Lehrern und 6998 Schülern und Schülerinnen. Für die Erhaltung derselben wurden 896 118 Fr. aus der Staatskasse ausgegeben.

Nach dem Gesetze von 1898 werden die mittleren Schulen in Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen eingeteilt. Die vollständigen mittleren Schulen sind achtklassig. Die Zahl der Staatsschulen wird vermindert. Die Privatschulen stehen auch unter der Oberaufsicht des Unterrichtsministeriums. In dem Gymnasiallehrplan nehmen den gröfsten Umfang lateinische, griechische, serbische und deutsche Sprache an, in dem Lehrplan für die Realgymnasien lateinische, serbische, deutsche und französische Sprache (statt der französischen können die Schüler die griechische Sprache wählen), und in der Realschule wird nebst der serbischen nur die deutsche und die französische Sprache gelehrt. In den Gymnasien herrschen die humanistischen Gegenstände, in der Realschule die Mathematik und die Naturwissenschaften, und im Realgymnasium sind beide Richtungen gleichmäfsig vertreten. — Nach diesem Gesetze wurde zum erstenmal das Schulgeld eingeführt; arme Schüler werden jedoch davon befreit. — In die vier Unterklassen können je 50 Schüler, in die zwei mittleren Klassen 40, und in die Oberklassen je 30 Schüler aufgenommen werden. In die erste Klasse (ersten Jahrgang) werden die Schüler nach Absolvierung der vierten Volksschulklasse und bestandener Aufnahmeprüfung aufgenommen. Im Laufe des Schuljahres werden die Schüler aus einzelnen Lehrgegenständen geprüft; am Ende des Jahres entscheidet die Klassenkonferenz über die Versetzung der Schüler in die höhere Klasse. Nach Absolvierung der vierten Klasse müssen die Schüler eine Abschlufsprüfung für das Untergymnasium ablegen, nach welcher die Prüfungskommission über die Aufnahme derselben in die fünfte Klasse entscheidet. Nach Absolvierung der achten Klasse wird die Maturitätsprüfung abgelegt. Die Direktoren und Professoren der mittleren Schulen müssen akademische Vorbildung haben und die Prüfung für das höhere Lehramt bestanden haben. Jeder Lehramtskandidat macht zuerst eine Vorprüfung aus der serbischen Sprache und Literatur, aus der Pädagogik nebst Psychologie und Logik, aus der deutschen oder französischen Sprache, und aus der Schuladministration. Nachher kommt die Fachprüfung aus einer Wissenschaft, welche als Hauptgegenstand betrachtet wird, und noch einer oder mehreren verwandten Wissenschaften oder Hilfswissenschaften. Die Fachprüfung besteht aus einer Dissertation über ein Thema aus dem Hauptgegenstande, welches der Kandidat selbst wählt, aus einer schriftlichen Klausur-Arbeit, aus der mündlichen Prüfung, und aus einem Vortrage in einer Gymnasialklasse. Die Lehramtskandidaten, welche diese Prüfung noch nicht abgelegt haben, können als Supplenten nur fünf Jahre im Dienste verbleiben. Zum Lehrpersonal gehören noch die Sprachlehrer und die technischen Fachlehrer. Jede Schule hat noch einen Schularzt. — Das Gehalt des Direktors beträgt 5000—7000 Fr. Der Professor bekommt beim Antritte des Dienstes 2400 Fr.; später bekommt er periodische Erhöhungen des Gehalts, welches am Ende des Dienstes 6000 Fr. beträgt. Nach dem 30. Dienstjahre bekommen die Direktoren und die Professoren das letzte Gehalt als Pension in dem Ruhestande. Der Supplent bekommt 1500 Fr. jährlich, und die Lehrer bekommen 1200 bis 4000 Fr. — Jede Schulklasse hat einen Klassenlehrer. Alle Lehrer, welche in einer Klasse unterrichten, bilden eine Klassenkonferenz, und alle Professoren, Supplenten und Lehrer, welche vom Könige ernannt werden, bilden die Professorenkonferenz. — Die Aufsicht über die mittleren Schulen wird auch ferner den Professoren der Hochschule anvertraut.

1900 gab es 5 achtklassige und 6 sechsklassige mittlere Schulen, welche aus der Staatskasse erhalten wurden, und noch 6 vierklassige Privatschulen.

1902 erlitt dieses Gesetz einige Ände-

rungen. Die Zahl der mittleren Schulen wurde vergrößert. Es wurde auch eine achtklassige mittlere Schule in Belgrad für diejenigen Mädchen gegründet, welche nachher auf der Hochschule studieren wollten. Der Lehrplan für die mittleren Schulen wird, nach dem Vorschlage des Unterrichtsrats, vom Minister vorgeschrieben. In denselben wurde auch die russische Sprache aufgenommen.

Für die höhere Bildung der Mädchen wurde 1863 eine höhere Mädchenschule in Belgrad gegründet. Sie hatte anfangs nur drei Klassen; später wurde sie nach und nach in eine sechsklassige Schule verwandelt (1886). Sie diente zugleich als Präparanden-Anstalt für die zukünftigen Volksschullehrerinnen, bevor die Lehrerinnenseminare gegründet wurden. In dieser Schule unterrichteten früher Lehrerinnen ohne akademische Vorbildung; jetzt gibt es aber auch solche Lehrerinnen, welche die serbische Hochschule oder ausländische Universitäten absolviert haben. Neben ihnen wirkten auch Honorar-Professoren aus anderen Schulen, und jetzt gibt es in dieser Schule auch ständige Professoren. Die Lehrerinnen werden vom Minister ernannt. Sie haben nicht dieselben Rechte wie die Professoren, auch wenn sie die Prüfung für das höhere Lehramt abgelegt haben. — In neuester Zeit wurden noch zwei höhere Mädchenschulen auf Staatskosten eröffnet. Daneben gibt es noch sechs Privat-Mädchenschulen. Jetzt gibt es also im ganzen 10 mittlere Mädchenschulen: 1 Mädchengymnasium und 9 höhere Mädchenschulen. — Bis zum Jahre 1898 wurden die Mädchen auch in die mittleren Schulen für die männliche Jugend aufgenommen, und sie konnten nach bestandener Maturitätsprüfung auf der Hochschule studieren.

Am Ende des Schuljahrs 1906/7 gab es in Serbien 8 vollständige (achtklassige) Realgymnasien, 1 Oberrealschule, 9 Realgymnasien mit fünf bis sieben Klassen und 3 vierklassige Realgymnasien, zusammen 21 mittlere Schulen für die männliche Jugend, und noch 1 Realgymnasium für die Bildung der Mädchen. — Für 18 mittlere Schulen wurden aus der Staatskasse 1 487 724 Fr. ausgegeben. Das Lehrpersonal bildeten in denselben 353 Lehrer und 68 Lehrerinnen (zusammen 421). In allen mittleren Schulen gab es in diesem Jahre 6445 Schüler und 1377 Schülerinnen (zusammen 7822). Zur Maturitätsprüfung wurden 246 Schüler zugelassen. Diese Prüfung wird in den Realgymnasien aus der serbischen, lateinischen und deutschen oder französischen Sprache, aus der serbischen Geschichte und Weltgeschichte nebst Geographie, und aus der Mathematik abgelegt, und in der Realschule kommen Physik und Chemie an die Stelle der lateinischen Sprache. — Im Laufe des Schuljahrs und während der Ferien werden in neuerer Zeit Schulausflüge und Schulreisen vorgenommen, wie dieselben von den Lehrerseminaren nnd von den Volksschulen seit längerer Zeit eingeführt wurden. — Arme Schüler bekommen Unterstützung aus den Fonds der einzelnen mittleren Schulen. Unter ihnen gibt es auch solche, welche in den Privathäusern bedienen und auf diese Weise die notwendigen Lebensmittel verdienen. Für arme Schülerinnen sorgen auch die Frauenvereine.

3. Die Hochschule und die Fachschulen. — Die Hochschule wurde 1838 in Kragujewatz unter dem Namen »Lyceum« gegründet. Sie hatte im Anfange nur eine Fakultät, die philosophische. Der Lehrkurs dauerte zwei Jahre. 1840 wurde die juristische Fakultät eröffnet. 1841 wurde die Hochschule nach Belgrad versetzt. 1844 wurde sie reorganisiert und bekam den Namen »Hochschule«. 1849 wurde der Lehrkurs in der juristischen Fakultät, und 1853 in der philosophischen Fakultät auf drei Jahre verlängert. In dem letzteren Jahre wurde auch eine technische Abteilung eröffnet. — Nach dem Gesetze von 1863 hatte die Hochschule drei Fakultäten: philosophische, juristische und technische Fakultät. Der akademische Senat sorgte für die wissenschaftliche Vervollkommnung in der Hochschule. Er wählte den Rektor, den Dekan, die Professoren und die Supplenten, und die Stipendisten. Der Rektor und das Universitätsgericht (der Rektor und noch zwei Professoren, welche der Minister ernannte) hatten das Recht, die Studenten für ihr gesetzwidriges Benehmen zu bestrafen. Die Prüfungen wurden am Ende des Semesters oder am Ende des Schuljahres gehalten. Nach den Bestimmungen

von 1866 hielt die Prüfung der vortragende Professor unter Vorsitz eines Professors derselben Fakultät (so war es damals auch in den mittleren Schulen). Von 1896 an kam dazu noch eine Diplomprüfung, welche vor einer Kommission abgelegt wurde. — 1896 wurden die Fakultäten universitätsmäfsig organisiert. Jede Fakultät wählte sich einen Dekan. Neben den ordentlichen Professoren gab es von nun an aufserordentliche Professoren, Honorar-Professoren, Dozenten und Lehrer. Die Studenten mufsten in Laboratorien und Seminaren arbeiten.

Nach dem Gesetze von 1905 soll die Hochschule in eine vollständige Universität verwandelt werden. Es sollen noch zwei neue Fakultäten eröffnet werden: die theologische und die medizinische Fakultät (dies ist aber bis jetzt noch nicht geschehen). Die Zahl der ordentlichen Professoren wurde vermindert. Ihr Gehalt wurde erhöht: für die ersten 10 Dienstjahre beträgt es 6000 Fr. jährlich, für die nächsten 10 Jahre 7500 Fr., und für die letzten 20 Jahre 9000 Fr. Die aufserordentlichen Professoren bekommen 3284 bis 7073 Fr., die ständigen Dozenten 2400 bis 6000 Fr. (wie die Gymnasialprofessoren) und die provisorischen Dozenten 1500 Fr. jährlich. Die Professoren und die ständigen Dozenten werden nach dem vollendeten 40. Dienstjahre mit vollem Gehalte in den Ruhestand versetzt. Die Professoren werden von der betreffenden Fakultät und vom akademischen Senat, und die Dozenten und die Honorar-Professoren blofs von der Fakultät gewählt. Die Professoren und die ständigen Dozenten werden vom Könige und das übrige Lehrpersonal wird vom Minister ernannt. — Als ordentliche Hörer (Studenten) werden nur jene Schüler und Schülerinnen aufgenommen, welche das Maturitätszeugnis einer mittleren Schule vorzeigen. — Die Studienzeit in den drei gegenwärtigen Fakultäten dauert acht Semester. Diejenigen Studenten, welche nachher in den Staatsdienst eintreten wollen, müssen die Diplomprüfung machen. Aufserdem gibt es noch Doktorprüfungen.

Die Vorlesungen aus der Pädagogik hielt früher ein Professor der Philosophie, welcher die Pädagogik als Nebenfach betrachtete. Erst 1892 wurde ein selbständiges Katheder für die Pädagogik eröffnet. Alle Studenten der philosophischen Fakultät mufsten die Pädagogik als Nebenfach studieren, und als das pädagogische Seminar eröffnet wurde, mufsten sie in demselben arbeiten. Jeder Lehramtskandidat war verpflichtet, aus seiner Fachwissenschaft in einer mittleren Schule Vorträge zu halten. Später gab es Studenten, welche die Pädagogik als Hauptfach studierten. Unter ihnen waren junge Volksschullehrer, welche früher als ordentliche Hörer in die philosophische Fakultät aufgenommen wurden. 1905 hörten die Vorlesungen aus der Pädagogik 99 Studenten, und im pädagogischen Seminar wirkten 39 Mitglieder. Seit diesem Jahre wird die Pädagogik auf der Universität nicht vorgetragen.

Die Universität hat eine ziemlich grofse Bibliothek, ein astronomisches Observatorium, einen botanischen Garten und mehrere naturwissenschaftliche Laboratorien und Kabinette mit reichen Sammlungen. Die National-Bibliothek und das National-Museum (welche 1858 gegründet wurden), das ethnographische Museum und das Staatsarchiv stehen ihr auch zur Verfügung. Die wissenschaftlichen Werke der Professoren werden meistens vom Unterrichtsministerium und von der Akademie der Wissenschaften herausgegeben. Die letztere entstand 1886 aus der »gelehrten Gesellschaft«, welche 1841 in Belgrad gegründet wurde. Der höheren Bildung dient auch das National-Theater, welches 1868 eröffnet wurde.

Im Schuljahre 1505/6 gab es auf der Universität 16 ordentliche, 21 aufserordentliche und 5 Honorar-Professoren, 18 Dozenten und 1 Zeichenlehrer (zusammen 61). In der philosophischen Fakultät gab es 167 ordentliche und 37 aufserordentliche, in der juristischen Fakultät 387 ordentliche und 56 aufserordentliche, und in der technischen Fakultät 123 ordentliche und 10 aufserordentliche Hörer, zusammen 677 Studenten und 103 aufserordentliche Hörer (im ganzen 780). Darunter gab es 86 Damen (73 in der philosophischen, 11 in der technischen und 2 in der juristischen Fakultät). — Viele serbische Studenten besuchen auch die ausländischen Hochschulen, besonders die österreichischen, deutschen, französischen und russischen Universitäten.

In Serbien gibt es auch verschiedene Fachschulen: ein theologisches Seminar, eine Handelsakademie, eine Militärakademie, mehrere landwirtschaftliche Schulen, Gewerbeschulen und Schulen für die weibliche Handarbeit, eine Schule für Malerei, eine für Musik usw.

Das Königreich Serbien hat in neuerer Zeit so grofse Fortschritte gemacht, dafs es jetzt als Mittelpunkt der serbischen geistigen Kultur betrachtet wird.

II. Das Schulwesen in Montenegro. — Wegen fast unaufhörlichen Kriegen gegen die Türken konnte das Schulwesen in Montenegro (Czrna Gora) früher nicht gut gedeihen. Die Klosterschulen dienten mehr der Kirche als dem Volke. Deswegen wurden von 1833 an die Volksschulen eröffnet. 1870 betrug die Zahl derselben 31, 1876 (vor dem dreijährigen Kriege) 51 — mit 2146 Schülern und 97 Schülerinnen, und im Schuljahre 1905/6 gab es 106 Volksschulen mit 134 Lehrern und Lehrerinnen, 6657 Schülern und 477 Schülerinnen (zusammen 7134). Der Lehrplan enthielt anfangs viele Lehrgegenstände, und 1878 bekamen die Volksschulen einen neuen Lehrplan, welcher später wieder geändert wurde. Die Volksschullehrer hatten verschiedene Vorbildung. Von 1870 an wurden in der Hauptstadt Cetinje Lehrerversammlungen, eigentlich Fortbildungskurse für die Lehrer gehalten. Die Lehrergehälter betrugen 600—1000 Fr., und von 1897 an 648—1660 Fr. Die ständigen Lehrer hatten nach dem 40. Dienstjahre das Recht auf die Pension. Nach dem neuesten Gesetze bekommen die ständigen Lehrer 960—2400 Fr. jährlich. — Die ständige Schulaufsicht wurde 1862 eingeführt. Dieselbe wurde 1905 gesetzlich reguliert. — Die Schulbücher wurden seit 1835 in der Staatsdruckerei gedruckt.

1869 wurde ein theologisches Seminar und ein achtklassiges »Mädchen-Institut« (unter dem Protektorat der russischen Kaiserin Maria) gegründet. Diese Schulen lieferten auch die Kandidaten für das Lehramt in den Volksschulen. — Bis 1902 gab es ein Untergymnasium, aus welchem die Schüler in das theologische Seminar aufgenommen wurden, und seit diesem Jahre besteht ein achtklassiges Obergymnasium und noch ein Untergymnasium. — In neuester Zeit wurden noch einige Fachschulen gegründet.

Die Schulverwaltung führt seit 1878 das Unterrichtsministerium. 1894 wurde eine »Schulkommission« ernannt, welche für die Schulbücher sorgen sollte, und seit 1905 besteht im Ministerium ein Unterrichtsrat, wie in Serbien.

Aus diesem kann man ersehen, dafs die geistige Kultur der Serben im kleinen Lande der »Schwarzen Berge« trotz ihrer schlechten materiellen Verhältnisse gute Fortschritte macht.

III. Das serbische Schulwesen in Österreich-Ungarn. — Im Anfange des 19. Jahrhunderts war der serbische Volksschulunterricht in Ungarn sehr vernachlässigt, denn die Lehrer hatten keine pädagogische Bildung. Darüber schrieb U. Nestorowitsch, der verdienstvolle Oberinspektor der serbischen Schulen (von 1810—1825) dem berühmten Slawisten W. Kopitar in Wien (in einem deutsch verfafsten Berichte): »Das Studium der Pädagogik ist allen Lehrern bis auf diesen Augenblick eine fremde Wissenschaft, daher auch die Verwahrlosung der Schuljugend und der sittlichen Bildung einen hohen Grad erreicht hat.« Deswegen sorgte er für die Gründung der »Präparandenschulen«. Die erste serbische Präparandie wurde 1812 in St. Endre (in der Nähe von Ofen) eröffnet. Die Lehrzeit dauerte 15 Monate. Sie wurde in drei Klassen von je 5 Monaten eingeteilt. Nach jedem Kurse wurde eine Prüfung gehalten. Der Lehrplan enthielt folgende Lehrgegenstände: Pädagogik (nach Niemeyer, Salzmann und andern), serbische und deutsche Sprache, Geographie, Mathematik, Religionslehre, Katechetik, Kirchengesang. In dieser Anstalt unterrichteten drei Professoren und ein Katechet. Das Gehalt eines Professors betrug 800 und des Katecheten 500 Gulden jährlich. Diese Präparandie wurde 1816 nach Zombor versetzt. Sie entwickelte sich nach und nach zum vierklassigen Lehrerseminar, welches als einzige serbische Lehrerbildungsanstalt durch viele Jahre pädagogisch gebildete Volksschullehrer nach allen serbischen Ländern lieferte. In diesem Seminar unterrichtete 50 Jahre lang der hochverdiente serbische Pädagog N. Wukitschewitsch. — 1813 organisierte Nestorowitsch die ser-

bischen Volksschulen in Nord-Ungarn, Batschka, Banat, Syrmien, Slawonien und Kroatien. Sie wurden in fünf Schulbezirke eingeteilt, in welchen Bezirksdirektoren die Schulaufsicht führten. Diese Direktoren hatten, im Einverständnis mit den Gemeinden, das Recht, die Lehrer zu ernennen.

In der österreichischen Militärgrenze, in welcher die eingewanderten Serben seit dem 16. Jahrhundert die österreichischen Länder von den Türken wehrten, waren die Schulen anders organisiert. Hier gab es Trivialschulen, Hauptschulen und Realschulen. In allen diesen Schulen wurde die deutsche Sprache gelehrt, und in den Realschulen war sie die Unterrichtssprache. In den Realschulen wurden auch Lehrkurse für die Vorbereitung der Volksschullehrer gehalten. Als die Militärgrenze (von 1871 bis 1880) aufgelöst wurde, wurde die Nationalsprache die Unterrichtssprache in allen Schulen.

Nach der magyarischen Revolution (1848/49) wurde in Süd-Ungarn und Syrmien die serbische Wojwodschaft als ein besonderes Kronland anerkannt (1861 wurde es aufgehoben). Eine Schulkommission arbeitete in Wien daran, dafs das österreichische Volksschulgesetz in allen Kronländern eingeführt werde. Der serbische Bischof Plato Atanatzkowitsch vertrat dabei die serbischen Interessen. Er schrieb nachher die serbische Fibel nach der Lautiermethode und die Lesebücher für die serbischen Volksschulen. Es wurden auch mehrere Schulbücher für die deutsche Sprache gedruckt. — Die eigentliche Organisierung der serbischen Volksschulen begann aber erst 1857 unter dem hochverdienten Oberschulinspektor Dr. Georg Natoschewitsch. Er hielt vor den Lehrerversammlungen pädagogische Vorträge, besonders über die neuen Unterrichtsmethoden und über die Schuldisziplin. Er schrieb die Anleitungen zum Lehrverfahren beim Schreiblesenlernen und beim Unterrichte in anderen Lehrgegenständen und Lesebücher für die Volksschulen. Er gab von 1858 ein serbisches »Schulblatt« heraus. Er nahm in den Lehrplan der Volksschulen die Obstbaumzucht, das Zeichnen und die Gymnastik auf.

1868 wurden die konfessionellen Volksschulen im serbischen Patriarchat von neuem organisiert. Die Kinder sollten die serbische Volksschule von ihrem 7. bis zum 12. Lebensjahre und die Fortbildungsschule bis zum 15. Lebensjahre besuchen. Die Schulen werden von den Kirchengemeinden erhalten. Statt der deutschen Sprache wurde die magyarische Sprache als Lehrgegenstand eingeführt. Die Schulaufsicht führten die Eparchial-Schulreferenten, von denen einer (Dr. Natoschewitsch) als Oberschulreferent im Unterrichtsrate zu Karlowitz mitwirkte. Der Unterrichtsrat und der Kongrefsausschufs, welche vom serbischen Kirchen-Kongresse gewählt werden, führen die Schulverwaltung. — 1871 wurde der Schulbesuch auf sechs Jahre verlängert.

Nach der Auflösung der Militärgrenze wurden über 200 serbische konfessionelle Schulen in Kommunalschulen verwandelt, welche die Schüler verschiedener Konfessionen besuchen. Nach den neueren Gesetzen wurden die Kommunalschulen in Kroatien und Slawonien so organisiert, dafs in jenen Schulen, welche die Mehrzahl der griechisch-orientalischen (griechisch-orthodoxen) Konfession besuchen, die Lehrer derselben Konfession unterrichten, und dort, wo die Mehrzahl der Schulkinder der katholischen Konfession angehört, werden die Lehrer dieser Konfession ernannt. — 1895 gab es in Kroatien und Slavonien nur 20 serbische konfessionelle Schulen; alle übrigen Volksschulen waren Kommunalschulen.

1892 gab es in Ungarn 413 serbische konfessionelle Volksschulen mit 37694 Schülern und Schülerinnen. Aber diese Zahl wurde nach und nach vermindert, so dafs es im Schuljahre 1905/6 327 serbische Volksschulen mit 325 Lehrern und 176 Lehrerinnen (zusammen 501) und 13867 Schülern und 6320 Schülerinnen (zusammen 20187) gab. Daneben gab es 17 Kindergärten mit ebenso vielen Erzieherinnen. — Diese Verminderung kommt daher, weil auch in Ungarn die konfessionellen Schulen in Kommunalschulen verwandelt werden, damit die Kinder anderer Nationen leichter magyarisiert werden.

Von den mittleren serbischen Schulen gab es im Schuljahre 1905/6 in Ungarn, Kroatien und Slawonien: 3 vierklassige höhere Mädchenschulen (welche 1874 und

1875 gegründet wurden) mit 10 Lehrern und 10 Lehrerinnen und 250 Schülerinnen; 2 achtklassige Gymnasien (in Karlowitz 1791 und in Neusatz 1810 gegründet) mit 34 Lehrern und 798 Schülern; 2 Lehrerseminare und 2 Lehrerinnenseminare mit 27 Lehrern und 4 Lehrerinnen, 197 Schülern und 173 Schülerinnen (zusammen 370). Es gibt noch ein theologisches Seminar in Karlowitz mit 12 Professoren und 96 Schülern (1905/6).

Die serbischen Volksschulen werden von den Kirchengemeinden, und die mittleren Schulen teils aus den Fonds einzelner Wohltäter, teils aus den Nationalfonds erhalten, welche jetzt über 17000000 Fr. betragen. Aus diesen Fonds bekommen auch arme Schüler und Studenten Unterstützung. — Für die Bildung der weiblichen Jugend sorgen auch in diesen Ländern serbische Frauenvereine.

In Dalmatien, welches unter die österreichische (Cis-Leithanische) Verwaltung gehört, sind fast alle Volksschulen Kommunalschulen, welche auch die serbischen Kinder griechisch-orientalischer Konfession besuchen. Diese Schulen wurden in neuerer Zeit so organisiert wie die Kommunalschulen in Kroatien und Slawonien. Die Lehrzeit dauert in denselben sechs Jahre. — In Ragusa wurde 1830 eine serbische konfessionelle Schule gegründet. In Zara (Zadar) besteht ein serbisches griechisch-orientalisches theologisches Seminar.

In Bosnien und Herzegowina, welche jetzt auch unter österreichischer Verwaltung stehen, waren die Volksschulen vor der Okkupation bloſs konfessionelle Schulen. Serbische Schulen für die Kinder griechisch-orientalischer Konfession gab es in diesen Ländern schon im 17. und 18. Jahrhundert (in Sarajewo seit 1682). Im 19. Jahrhundert wurde die Zahl derselben vermehrt. Vor der österreichischen Okkupation (1878) gab es 94 serbische Volksschulen, und nach derselben wurde diese Zahl vermindert. Im Schuljahre 1905/6 gab es 80 solcher Schulen mit 125 Lehrern und Lehrerinnen, 3792 Schülern und 1513 Schülerinnen (zusammen 5305). Im Schuljahre 1906/7 gab es 96 serbische Volksschulen. Die übrigen Volksschulen sind Kommunalschulen. — Von den mittleren serbischen Schulen gab es in diesen Ländern vor 1878: eine Realschule, eine Mädchenschule, welche der Sultan unterstützte, eine Mädchenschule und ein Lehrerinnenseminar, welche die Engländerinnen Miss A. P. Irby und Miss G. M. Makenzie 1866 in Sarajewo gegründet haben, und zwei theologische Seminare. Jetzt gibt es aber nur eine serbische höhere Mädchenschule in Sarajewo, Miss Irbys serbische Volksschule und höhere Mädchenschule, und ein griechisch-orientalisches theologisches Seminar (in der Nähe von Sarajewo), welches auf Staatskosten erhalten wird. In den serbischen Schulen unterrichteten früher meistens Lehrer aus Serbien und Österreich-Ungarn; die Schulbücher bekamen sie von Serbien. — In diesen Ländern gibt es noch mehrere mittlere Schulen und Fachschulen, welche die Schüler aller Konfessionen besuchen. — In neuester Zeit bekamen die Serben griechisch-orientalischer Konfession eine Kirchen- und Schul-Autonomie, ähnlich wie die Serben in Ungarn, Kroatien und Slawonien. Deshalb hoffen sie, daſs ihre konfessionellen Schulen von nun an vermehrt und besser organisiert werden.

Die höhere wissenschaftliche Bildung und Fachbildung bekommen die jungen Serben auf den österreichisch-ungarischen Hochschulen. Viele von ihnen studieren auf der Universität in Agram (Zagreb), wo die Wissenschaften in serbisch-kroatischer Sprache vorgetragen werden. Die Serben, welche auf anderen Universitäten studieren, vergessen nicht auf ihre Muttersprache. Sie bilden ihre eigenen Studentenvereine, in welchen sie sich auch mit der serbischen Literatur befassen. — 1826 wurde in Neusatz (in Batschka, in Süd-Ungarn) eine gelehrte Gesellschaft (Matitza Srpska) gegründet, und seit der Zeit war hier der Mittelpunkt der serbischen geistigen Kultur, welcher später nach Belgrad versetzt wurde.

IV. Das serbische Schulwesen in der Türkei. — In Alt-Serbien und Mazedonien gab es neben den Klosterschulen auch andere serbische Schulen noch im Anfange des 19. Jahrhunderts, besonders in den Städten. Ihre Zahl vermehrte sich aber sehr langsam, denn die türkische Regierung wollte die serbische Nation in diesen Ländern nicht anerkennen. Während der serbischen Befreiungskriege von 1876 bis 1878 wurden dort viele serbische Schulen

geschlossen, und erst nach längerer Zeit wurden sie wieder eröffnet. Dieses ging in Alt-Serbien leichter als in Mazedonien, wo es erst 1897 amtlich gestattet wurde, die serbischen Schulen errichten zu dürfen.

1877 gab es in diesen Ländern (von der Grenze Bosniens bis Salonichi) 153 serbische Schulen. Im Schuljahre 1905/6 gab es 214 serbische Volksschulen mit 325 Lehrern und 75 Lehrerinnen (zusammen 400), 10 268 Schülern und Schülerinnen. — Von den mittleren serbischen Schulen gibt es jetzt dort: ein Obergymnasium (in Salonichi-Solun), drei Untergymnasien, vier höhere Mädchenschulen, ein Lehrer- und Lehrerinnen-Seminar (in Üsküb-Skoplje), ein theologisches Seminar (1871 gegründet in Prizren), welches früher auch die Lehramtskandidaten lieferte. Im Schuljahre 1905/6 besuchten die mittleren Schulen 964 Schüler und Schülerinnen.

Die Schulen sind meistens so organisiert wie in Serbien. Die mittleren Schulen sind mit Internaten verbunden. Die Lehrer kamen früher aus Serbien her. Die Schüler, welche das Obergymnasium absolviert haben, studieren auf der Universität zu Belgrad und bereiten sich für das höhere Lehramt in ihrer Heimat vor. — Die Schulverwaltung führen die serbischen Kirchengemeinden und die serbischen Bischöfe. Diese ernennen jedes Jahr die Schulrevisoren, welche am Ende des Schuljahres die Schulen besuchen, die Prüfungen halten und über den Erfolg den Bischöfen den Bericht erstatten.

Trotz aller Bemühungen um die Hebung des Schulwesens wird die geistige Kultur in diesen Ländern erst dann sichere Fortschritte machen können, wenn in denselben eine andere Rechtsordnung eingeführt werde, welche den Christen wenigstens das Leben und das Vermögen sicher stellen könne. — —

In allen oben genannten Ländern gibt es jetzt über 7 000 000 Serben griechisch-orientalischer Konfession, von denen nur die kleinere Hälfte in eigenen freien Staaten lebt. Aber bei allen Serben ist das Nationalgefühl stark entwickelt. Dasselbe wird besonders in den serbischen Schulen und in der serbischen Literatur gepflegt. Die letztere ist ziemlich grofs. Von 1741 bis 1867 wurden über 3 300 Bücher (Werke), Zeitungen und Zeitschriften gedruckt, und im Laufe der letzten 40 Jahre ist diese Zahl bedeutend gestiegen. Die pädagogische Literatur ist auch nicht unbedeutend. In derselben überwiegt der Einfluſs der deutschen pädagogischen Literatur. In fast allen serbischen Ländern gibt es pädagogische Zeitschriften, welche meistens von den einzelnen Lehrervereinen herausgegeben werden. — Die serbische Jugend lernt gern und ziemlich leicht, besonders die fremden Sprachen. Unter den Serben gibt es anerkannte Gelehrte, Künstler und Techniker. In den serbischen Schulen herrscht ein regeres Leben, denn die Serben gehören meistens dem cholerischen Temperamente an. Die Serben sind stolz auf ihre nationalen Vorzüge. Bei ihnen gibt es jetzt keine Aristokratie und keine privilegierten Klassen. Sie schätzen die Gleichheit und die Freiheit sehr hoch. Aber sie haben ihre politische Einigkeit noch nicht erlangt. Deswegen wird diese als eines der wichtigsten serbischen Ideale auch beim Schulunterrichte hervorgehoben. So haben es die deutschen Lehrer getan, und die serbischen Lehrer folgen ihrem Beispiele. Möge es ihnen bald gelingen, daſs sie wenigstens die geistige Einigkeit unter den Serben der drei Konfessionen (griechisch-orientalischer, katholischer und mohammedanischer Konfession) zu stande bringen.

Belgrad. W. Bakitsch.

Sexualethik

1. Die Zersetzung der alten Ethik auf sexuellem Gebiete. 2. Die moderne Literatur über die sexuelle Frage. 3. Allgemeine Maſsstäbe der sexuellen Ethik. 4. Die Ethik der Monogamie und ihre zentrale Bedeutung für die geistige Beherrschung und Veredlung des Trieblebens. 5. Eros und Ethik. 6. Konsequenzen.

1. Die Zersetzung der alten Ethik auf sexuellem Gebiete. Nietzsche hat bekanntlich David Strauſs und den anderen modernen Idealisten des freien Gedankens den Vorwurf gemacht, daſs sie zwar das religiöse Dogma abgeschafft, dafür aber um so fester das moralische Dogma beibehalten hätten. Auf diesem Gebiete sei mit der radikalen Prüfung noch gar nicht

Ernst gemacht, man lebe gedankenlos nach überlieferten Maſsstäben weiter; die Moralphilosophie sei im Grunde auch nur eine gelehrte Form des guten Glaubens an die herrschende Moral, nicht aber eine voraussetzungslose Untersuchung der Fundamente unseres moralischen Urteils. Nietzsche macht hier jedenfalls mit Recht darauf aufmerksam, in wie auſserordentlichem Maſse gerade auf ethischem Gebiete die Heiligungen der religiösen Tradition auch in denjenigen nachwirken, die sich ganz befreit wähnen, wie sehr alle unsere moralischen Werturteile noch bestimmt und geführt sind durch die ungeheuere Willenskraft, die hinter den Stiftern der groſsen Religionen steht. Auch darf man hinzufügen, daſs der dunkle Selbsterhaltungstrieb der menschlichen Gesellschaft ebenfalls eine zurückhaltende Wirkung auf den menschlichen Verstand ausübt, sobald sich derselbe kritisch prüfend an die Fundamente des Gewissens wagt. Endlich ist in dem Schauer der Ehrfurcht, mit dem das Sittengesetz umgeben wird, zweifellos auch bewuſst oder unbewuſst die Einsicht wirksam, daſs in der ethischen Tradition eine solche Fülle von tiefer Lebenserfahrung angehäuft ist, daſs es nicht jedem beliebigen Individuum möglich ist, die letzten Formulierungen dieser Lebenserkenntnis nachzuprüfen.

Alle die hier bezeichneten Hemmungen scheinen in den letzten Jahrzehnten durch einen rasch fortschreitenden Zersetzungsprozeſs in immer weiteren Kreisen ihre Kraft völlig zu verlieren. Nietzsches »Umwertung aller Werte« beginnt auf alle Gebiete der ethischen Überzeugung überzugreifen. Das Individuum macht sich zum Maſs aller Dinge. Und die neue Ethik, die dabei an den Tag kommt, wirft ein erschreckendes Licht auf den Zustand der Dinge, der kommen muſs, wenn sich wirklich einmal jedes beliebige Individuum mit seinem Gewissen lediglich auf seine eigene fragmentarische Lebenserfahrung und seine von Trieben und Interessen so vielfältig gebundene Vernunft stellen — oder gewissen vergänglichen Zeitmoden folgen wird, statt sich durch eine groſse ehrwürdige Tradition des Echten erziehen und aufklären zu lassen. Die höchste Wahrheit, auch auf ethischem Gebiete erscheint niemals als Schmeichelei für den sinnlichen Menschen, sondern stets in der Gestalt eines Engels, der den Kelch bringt: Der gewöhnliche Mensch aber steckt viel zu sehr im Banne der Erregungen und Vorspiegelungen, die aus der Natur kommen, als daſs er den groſsen Opfergedanken, der das Fundament aller tieferen Ethik und Religion ist, aus sich selbst in ganzer Klarheit hervorzubringen vermöchte. Er fürchtet, die natürlichen Güter zu verlieren, wenn er sich ganz dem Geiste übergibt — er sieht nur das »Stirb« aber nicht das »Werde«, er sieht nicht, daſs die Herrschaft des Geistes über das Leben auch die Natur erst wahrhaft gesund macht, sie vor Entartung und Unnatur bewahrt und ihr den rechten Stil verleiht.

Nirgends tritt das hier Geschilderte so deutlich hervor, wie auf dem Gebiete der sexuellen Ethik. Gerade auf sexuellem Gebiete ist das Individuum am stärksten der Suggestion ausgesetzt, die aus den Illusionen und Bedürfnissen des Trieblebens stammen: Von dem Augenblicke an, in dem die sexuelle Ethik mit dem Individualismus Ernst machte und sich ganz von der Führung der Tradition befreite, war vorauszusehen, daſs sie bewuſst oder unbewuſst eine verkleidete Philosophie der erotischen Triebe und Phantasmen werden und die sexuelle Beziehung, die sich selbst durch die Energie ihrer natürlichen Faktoren stets in den Mittelpunkt des Lebens rückt, nun auch theoretisch allen anderen Interessen und Bedürfnissen der Menschennatur überordnen würde. Schopenhauer hat in seinem Kapitel über den »Primat des Willens im Selbstbewuſstsein« mit auſserordentlicher Klarheit die Abhängigkeit des gewöhnlichen — und nur zu oft auch des ungewöhnlichen — Intellekts von den Triebkräften der wollenden und begehrenden Natur nachgewiesen. — In der modernen Sexualethik finden wir reiche Belege für seine Gesichtspunkte. Damit soll nicht gesagt sein, daſs etwa alle die Schriftsteller, die heute gegen die alte Ethik streiten, dies mittelbar oder unmittelbar aus sexuellen Gründen tun — manche der neueren Theorien auf diesem Gebiete verdanken ihren Ursprung auch dem Mangel an Lebens- und Menschenkenntnis, sowie einer allgemeinen materialistischen Be-

trachtungsweise, welche die betreffenden Autoren blind gemacht hat gegen die reale Bedeutung der geistigen Faktoren.

2. Die moderne Literatur über die sexuelle Frage. Wer die moderne sexualethische Literatur durcharbeitet, wird konstatieren müssen, dafs hier bereits alle festen Vorstellungen aufgelöst sind. Es gibt keinen Wert der alten Sexualethik, der nicht von dem Modernen umgewertet wäre. Und zwar von den verschiedensten Gesichtspunkten aus. Die stärksten Angriffe richten sich gegen die Heilighaltung der monogamischen Ehe. Dabei kommt zunächst der rassenhygienische Gesichtspunkt in Frage. Prof. v. Ehrenfels (Prag) sucht in einer Reihe von Aufsätzen*) vom anthropologischen Standpunkte aus den Beweis zu führen, dafs die monogamische Ehe die virilen Zeugungskräfte binde und dadurch der Rasse oft gerade die physisch wertvollsten Zuschüsse vorenthalte. Forel**) will ebenfalls Bigamie und Polygamie zulassen, wenn eine bestimmte eheliche Verbindung nicht genug Gelegenheit gebe, tüchtige Nachkommen in die Welt zu setzen. H. Fürth***) findet, dafs die Monogamie dem Zeitalter des Privateigentums angehöre und wahrscheinlich mit diesem verschwinden werde. Ellen Key†) bedauert, dafs die strenge Einehe so viele Glücksmöglichkeiten unausgeschöpft lasse, sie wünscht denkbar gröfste Erleichterung der Ehescheidung, damit die Ehe und erotische Liebe stets eine Einheit bilden — im Namen einer neuen Sittlichkeit müsse die Ehe gelöst werden, wenn die erotische Liebe einen anderen Gegenstand gefunden habe. Dann kommen die Vertreterinnen des Mutterschutzes und verlangen im Interesse der unehelichen Kinder die Gleichstellung der unehelichen Mutterschaft mit der ehelichen; Forel stimmt ihnen zu und bezeichnet die Unterscheidung zwischen der ehelichen und unehelichen Mutter geradezu als unsittlich. Neuerdings wird von Frauen sogar »das Recht auf Mutterschaft« verfochten.

*) Anthropologische Revue. 5. Heft, IV. Jahrg., ferner Sexualethik. Wiesbaden 1908.
**) Die sexuelle Frage. München 1905.
***) Das freie Wort, I. Juniheft 1904. Frankfurt a. M.
†) Ellen Key, Über Liebe und Ehe. Berlin 1904.

3. Allgemeine Maßstäbe der sexuellen Ethik. Was ist nun auf diese Umwertung aller Werte zu antworten? Wie lassen sich überhaupt leitende Gefühlspunkte für eine sexuelle Ethik begründen? Die religiöse Ethik des Christentums fordert vom Menschen im Namen des Heils seiner unsterblichen Seele die Eroberung der geistigen Herrschaft über das Triebleben und sie besteht auf der lebenslänglichen Monogamie, weil ihr diese Form der Geschlechtsverbindung als einzige Gewähr für die Erfüllung jener Forderung erscheint. Im Rahmen der folgenden Darstellung sollen keine religiösen Gesichtspunkte, sondern nur die rein ethischen Argumente behandelt werden — wobei der Verfasser jedoch seine Überzeugung nicht verschweigen will, dafs erst das gründliche Studium der Theorie und Praxis der christlichen Religion dem Ethiker die rechte Orientierung gibt in dem Wirrsal von Ursachen und Wirkungen, ihn auf den Kern des ganzen Problems aufmerksam macht und ihm diejenige realistische Ansicht von der menschlichen Natur nahe bringt, ohne die überhaupt alle Theorien in der Luft schweben.

Wenn man die Aufgabe der Ethik gegenüber dem Menschenleben am allgemeinsten bezeichnen soll, so wäre zu sagen: Die ethische Betrachtungsweise hebt das einzelne Streben und Handeln des Menschen aus seiner Isolierung heraus und stellt sein Verhältnis zu den Grundbedingungen des sozialen Lebens fest. So betrachtete z. B. die politische Ethik unsere politischen Handlungen von einem höheren Gesichtspunkt, als es derjenige des Macht- und Augenblickserfolges ist: sie bringt die einzelne politische Handlung in einen universellen Zusammenhang, indem sie deren sozialen Gesamteffekt, ihre tiefere Wirkung auf die soziale Lebenseinheit beleuchtet und sie von dort aus bewertet. Von diesem Gesichtspunkte aus mufs vieles als zerstörend erscheinen, was sich dem oberflächlichen Eindruck als Erfolg und Lebenssteigerung darstellt. In ähnlichem Sinne verfährt nun auch die Sexualethik gegenüber den sexuellen Beziehungen, Handlungen und Tendenzen des Menschen. Sie urteilt über ihr Verhältnis zum Gesamtleben. Sie fragt: Wie wirkt das sexuelle Verhalten auf die Funda-

mente aller menschlichen Gemeinschaft? Wie berührt dies Verhalten die Fähigkeiten, die den Menschen zu höherem sozialen Leben geschickt machen? Und sie geht dabei von dem Grundgedanken aus, dafs die sexuelle Lebensführung des Menschen sich von dieser Fragestellung schon deshalb nicht emanzipieren kann, weil die erotische Beziehung selbst auch eine soziale Beziehung ist und darum in ihrer ganzen eigensten Entwicklung abhängig ist von dem Stande der sozialen Gesamtkultur und sich selbst zerstört und herunter bringt, wenn sie ihre natürlichen Bedürfnisse nur vom egozentrischen Gesichtspunkte behandelt. Dies ist vor allem geltend zu machen gegen gewisse moderne Autoren, welche den Gesichtspunkt der »erotischen Lebenssteigerung« gegen die christliche Moral wenden und nicht sehen, dafs die Verfeinerung und Vertiefung des erotischen Lebens geradezu alles der christlichen caritas verdankt und ohne deren oberste Gesetzgebung letzten Endes wieder in die kahle nackte Sinnlichkeit zurückfallen mufs. Die höchste Verantwortlichkeit z. B. ist nicht eine Hemmung des erotischen Lebens, auch wenn sie dessen Ansprüche bisweilen verneinen und überwinden mufs, sondern sie enthält in sich jene Erlösung von der Selbstsucht, jenes Hinausgehen des Menschen über sein eigenes Ich jenes Sichversenken in den anderen, das ja auch die Bedingung jedes tieferen erotischen Erlebnisses ist.

4. **Die Ethik der Monogamie und ihre zentrale Bedeutung für die geistige Beherrschung und Veredlung des Trieblebens.** Stellen wir nun im folgenden im Anschlufs an diese Gesichtspunkte einige allgemeine Richtlinien für die sexuelle Ethik auf: Man wird zunächst vom konsequent sozialen Gesichtspunkte gegenüber dem sexuellen Triebleben nicht weniger eingreifende Forderungen erheben müssen, wie die religiöse Ethik es von ihrem Standpunkte tut. Nicht im Sinne der »Verachtung« der Natur, sondern im Sinne vollkommener geistiger Herrschaft über die Triebe, damit dieselben nicht ihren eigenen Gesetzen folgen, sondern jederzeit den höheren Interessen des Menschen dienstbar sind. Diese geistige Herrschaft ist nicht nur deshalb so wichtig, weil die blofs sich selbst überlassene Natur, die ja im Menschen nicht durch Instinkte geregelt ist, sondern ihr Gesetz vom Geiste erwartet, stets zur Unnatur, ja schliefslich zur Perversität entartet. Sondern diese Herrschaft hat auch deshalb eine besondere Bedeutung, weil sie auf alle anderen Gebiete zurückwirkt. Und gerade dieser Punkt ist es, den die modernen Theoretiker des emanzipierten Eros am auffallendsten übersehen: dafs auf sexuellem Gebiete sozusagen das ganze Schicksal des Charakters auf dem Spiele steht, gerade weil hier der Andrang der elementaren Naturkräfte am stärksten ist. Lernt die geistige Persönlichkeit des Menschen hier das Unterliegen, so wird sie nur zu leicht auch auf allen anderen Gebieten der Diktatur des Augenblicks, dem Sturm der Leidenschaft, der Übermacht körperlicher Zustände zum Opfer fallen. Damit ist aber auch das ganze soziale Leben in den Fundamenten angegriffen. Denn dessen ganzer Fortschritt beruht darauf, dafs die höheren Gefühle und Gedanken, die über das Ich hinausgehen, nicht nur vorhanden sind im Menschen, sondern auch die Macht gewinnen, den veränderlichen Impulsen stand zu halten. Alles was wir Charakter und Zuverlässigkeit nennen, hat hier sein Fundament. Von diesem Gesichtspunkte aus aber sind alle diejenigen sexuellen Beziehungen absolut zu verurteilen, die dem Menschen erlauben, ohne Gegenwart seines tiefsten sozialen Gewissens zu handeln und sich nur als erotisches Fragment und nicht als ganzer Mensch zu betätigen. Die Ethik vertritt hier die Ganzheit des Menschen und damit auch die tieferen Forderungen der Gesundheit — denn nichts trägt so sehr den Keim auch der physischen und nervösen Degeneration in den Menschen, als die Gewöhnung an den Zwiespalt im Handeln, an die Ohnmacht der Seelenkräfte gegenüber den wechselnden Stimmungen und Impulsen der sinnlichen Natur. Die monogamische Ehe als einzig erlaubte Form der sexuellen Beziehung hingegen ist die wahre Schule der Charakterbildung, sie trägt sozusagen einen Zuschufs an Charakterkraft in alle menschlichen Beziehungen, ja sie ist die Zelle des sozialen Lebens nicht nur im soziologischen sondern auch im geistigen Sinne, insofern sie alle diejenigen Eigenschaften in besonderer Weise er-

mutigt und pflegt, die der sozialen Lebensverbindung Halt und Ernst geben: Verantwortlichkeitsgefühl, Geduld, Selbstverleugnung und Stetigkeit des ganzen Empfindens. Die sog. freie Liebe ist demgegenüber die wahre Schule der Charakterlosigkeit.

Wer die Ehe von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, der wird auch niemals zugeben können, dafs vom rassenhygienischen Standpunkte irgend welche polygamische Ausnahmen gestattet werden können — wenn man nicht etwa auf dem Standpunkte steht, dafs die Fleischproduktion der leitende Gesichtspunkt der Rassenhygiene sein solle. Die Charakterlosigkeit, die Auslieferung des Menschen an die Diktatur seiner Triebe, die Erhebung der Physis zur Gesetzgeberin, hat einen Fluch auch für die nervöse und physische Gesundheit des Menschen, der noch nicht annähernd gewürdigt wird. Wir haben gewifs nichts gegen die Pflege der physischen Bedingungen für das Gedeihen der Rasse einzuwenden: Überall aber wo man die Herstellung dieser Bedingungen höher stellt als die Erfüllung alles dessen, was die Charaktergrundlage, die Pflege der zentralen Willenskraft und der geistigen Freiheit des Menschen betrifft, da beginnt der tragische und verhängnisvolle Irrtum, auf den schon das Wort Christi weist: So Ihr nach dem Fleische lebet werdet Ihr sterben, wenn Ihr aber die Werke des Fleisches mit dem Geiste überwindet, werdet Ihr leben!

Eine tiefere soziale Ethik kann auch jener Verwischung aller Unterschiede nicht beistimmen, wie sie neuerdings in der Literatur hervortritt, die zu Gunsten des Loses der gefallenen Mütter eine »neue Ethik« propagieren will, die den Makel der unehelichen Mutterschaft aufheben will. Die Vertreter solcher Auffassung sind durch kurzsichtiges Mitleid blind gegen die Wahrheit, dafs der einzig solide Mutterschutz nur durch diejenige Institution gegeben werden kann, welche mit starken Heiligungen den Mann zum Mutterschutze anhält, indem sie seine vagabundierenden Tendenzen bindet und die Kräfte der Verantwortung und Fürsorge weckt und entwickelt. Man darf das berechtigte Mitleid mit der unehelichen Mutter niemals in die Beurteilung ihrer Verschuldung hineinspielen lassen, es ist die gröfste Mitleidlosigkeit gerade gegenüber allen Schwachen, wenn man tragische Verfehlungen leicht nimmt. Wer sich die ungeheure Bedeutung der festen und geweihten Eheform für die Herrschaft des Menschen über den Augenblick, für die Befestigung der persönlichen Freiheit gegenüber der Überrumpelung durch die Sinne klar macht, wer die unersetzliche pädagogische Bedeutung des Zusammenwirkens von Vater und Mutter bei der Jugenderziehung vor Augen hat, — der wird eheliche und uneheliche Mutterschaft niemals gleichsetzen, oder er müfste überhaupt den Unterschied von tragischem Leichtsinn und tiefer Verantwortlichkeit gleichsetzen.

5. **Eros und Ethik.** Aber, so wird man fragen, geht diese Betonung der strengen monogamischen Form nicht allzu hart mit den erotischen Bedürfnissen des Menschen um? Kann man denn die Treue so einfach ethisch kommandieren? Hierauf ist zu antworten, dafs der Eros selber durch die ganze Ethik der Treue aufserordentlich vertieft worden ist und ohne sie jeden Halt verlieren würde. Die oben zitierten modernen Vorschläge mit ihrem Kultus der grofsen Passion, ihrer Lockerung des ehelichen Bandes und ihrer Ausbeutung aller »Glücksmöglichkeiten« konzentrieren den Menschen sozusagen nach aufsen und öffnen seine Phantasie allen neuen Eindrücken — das feierliche Treuegelöbnis ist eine Konzentration nach innen, es gibt uns eine geistige Schutzatmosphäre gegen das Eindringen neuer Reize und Vorstellungen, die zur Gefahr erst dann werden, wenn man mit ihnen spielt. Und endlich ist das Treuegelöbnis zweifellos auch eine Verstärkung und Befestigung der Gefühle selbst — so wie jede Konzentration und jedes Bekenntnis die Gefühle stärken, auf die sie sich beziehen. Die Institution der lebenslänglichen Ehe mit ihrem gewaltigen Ernst und ihrer feierlichen Bindung ist in diesem Sinne zweifellos von aufserordentlicher erzieherischer Bedeutung für das Gefühlsleben des Menschen, ist dazu angetan, alles Charaktervolle in ihm aufzurufen und zu befestigen — und ebenso alles Veränderliche zu entmutigen und zu dämpfen.

Manches »individuelle Glück« mufs allerdings der Heiligkeit dieser Institution

geopfert werden. Aber das ist auch keine nur von aufsen aufgedrängte Entsagung, sondern tief im Wesen der ehelichen Gemeinschaft, des Familienlebens und der so eingreifenden Liebeserfahrung begründet. Wer hier einmal scheitert, wird nur in ganz seltenen Konstellationen in einer zweiten Verbindung glücklich werden. Eine Ehe mit all ihren Erlebnissen, Erinnerungen und Verantwortlichkeiten läfst sich nicht abstreifen wie ein Gewand — und am wenigsten bei einer Frau. Die Tieferen bringen es nicht fertig und die Oberflächlichen werden durch den Wechsel noch haltloser und oberflächlicher. Darum ist es sehr zu bezweifeln, ob alle die »Glücksmöglichkeiten«, welche die Propagandisten der »freien Scheidung« entbinden wollen, auch wirklich zu Glückswirklichkeiten werden. Jede tiefere Lebenserfahrung wird schliefslich lehren, dafs die Unauflöslichkeit der äufseren Form nur ein Ausdruck einer tiefen und vielverschlungenen inneren Bindung ist, die in Leidenschaft oder Unkenntnis zerrissen werden kann. Die aber ihre Macht und Wirklichkeit eben darin zeigt, dafs ihre Zerreifsung die tieferen Naturen in furchtbare Leiden, die oberflächlichen aber nur zu oft in völlige moralische Auflösung führt: Selbst wo es nach aufsen nicht hervortritt.

6. Konsequenzen. Wer sich nun alles das vergegenwärtigt, was sich aus dem vorhergehenden für die persönliche Lebensführung ergibt, der mag vielleicht erschrecken und nicht daran glauben, dafs es möglich sei, solchen Forderungen im Leben Nachfolge zu schaffen. Was aber wird im Grunde gefordert? Nicht Ausrottung und Verachtung der sinnlichen Natur, sondern Eroberung der vollen geistigen Freiheit gegenüber ihren Trieben, damit dieselben sich dem Ganzen des Lebens einordnen und dienstbar werden statt zu herrschen. Es ist nicht die Schuld des Ethikers, dafs der Mensch mehr ist als ein blofses Geschlechtswesen — dafs er eine geistige Persönlichkeit in sich trägt und in einer grofsen Lebensgemeinschaft steht, deren Existenzbedingungen in seinem eigensten Innern mächtig fordernd zu Worte kommen und nach immer sorgfältigerer Pflege und Beachtung rufen. Der Ethiker hat nur die Pflicht, aus diesen Tatsachen und Zusammenhängen die Konsequenzen für die Zucht der natürlichen Triebe zu ziehen. Und die Religion fügt von oben hinzu: die Begrenzung wird euch frei machen! Die Begrenzung kommt nicht nur aus der Gesellschaft — sie ist auch ein Segen und eine Fügung von oben!

Werden aber die meisten Menschen nach so strengen Grundsätzen handeln? Dies geht uns zunächst garnichts an. Der Ethiker hat nur das Ideal darzustellen und die Wahrheit nicht nach einer weichlichen und gedankenlosen Praxis zu richten, sondern die Praxis durch die höchsten Forderungen zu beleben und zu erheben: Wir haben zu fragen: Was ist wahre Hygiene, wahre Verantwortlichkeit und wahre Lebenssteigerung auf diesem Gebiete? Wer dann in kurzsichtiger Hygiene, in halber Verantwortlichkeit und in scheinbarer Lebenssteigerung verharren will — der bleibe dabei und trage die inneren und äufseren Folgen. Eine Ethik, welche das Geschlechtsleben nach anderen Empfindungen und Gedanken ordnen wollte, als es diejenigen sind, welche das ganze Leben tragen und beleben, würde das ganze Leben auflösen und von höheren Prinzien entleeren. Man kann Verantwortlichkeit, Ritterlichkeit und Selbstbeherrschung nicht auf einem Gebiete preisgeben und lächerlich machen, ohne sie zugleich auch im grofsen und allgemeinen zu entwerten. Wer das Menschenleben und Menschenschicksal in einer Richtung »unverantwortlich« behandelt, der wird das auch anderwärts tun und die Gewissenhaftigkeit solange als »Sentimentalität« verspotten, bis nur noch der plumpe und nackte Egoismus übrig geblieben ist.

Alles dies berechtigt keineswegs denjenigen zum Hochmut, der sich auf diesem Gebiete rein bewahrt hat. Weifs er, wieviel Versuchungen ihm gnädig erspart blieben? Fehlt ihm vielleicht auf einem anderen Gebiete ebenfalls die höhere Verantwortlichkeit? Und wird von da aus langsam sein Charakter unterminiert, während er ahnungslos seine Überlegenheit über andere geniefst? Und leben in diesen anderen vielleicht noch starke Genesungskräfte, die plötzlich hervorbrechen und den ganzen Menschen regenerieren können?

Was helfen dem Menschen alle Triumphe

über die Naturgewalten, wenn er hier Sklave bleibt? Die geistige Bewältigung des Geschlechtstriebes ist ein Ziel, das alle anderen technischen Aufgaben der menschlichen Kultur an Bedeutung überragt. Schon einmal, in den ersten Jahrhunderten des Christentums, hat die Menschheit einen gewaltigen Anlauf dazu genommen. Nach dem grofsen Jahrhundert der naturwissenschaftlichen Technik tritt diese ewige und würdigste Aufgabe aller geistigen Kultur in neuer Gestalt gebieterisch an den Menschen heran. Sie wird von der grofsen Masse der Menschen stets nur unvollkommen gelöst werden — was wir aber einst hoffen dürfen und was wir nicht mehr entbehren können, das ist der heroische Vormarsch wahrhafter Männer, die in ihrem persönlichen Leben Zeugnis ablegen für die Übermacht des Geistes und der höheren Liebe und deren Vorbild und Bekenntnis mächtig eindringt in das Reich der Knechtschaft, und in Tausenden den Mut und die Klarheit zur Nachfolge erweckt.

Zürich. Förster.

Simultanschule

s. am Schlufs des Werkes

Simultanschule, nassauische

Das ehemalige Herzogtum Nassau bestand zu Anfang des vergangenen Jahrhunderts aus den beiden Fürstentümern Nassau-Usingen und Nassau-Weilburg, deren Gebiet aber nur einen kleinen Teil des späteren Gesamtstaates ausmachte. Die Bevölkerung der Fürstentümer war überwiegend lutherisch; dieser Konfession gehörte auch der Landesherr zu Usingen an, während der zu Weilburg seit dem Ende des 18. Jahrhunderts reformiert war. Um die Wende zum 19. Jahrhundert war dann zuerst die Grafschaft Sayn-Hachenburg, deren Untertanen sich grofsenteils zum reformierten Bekenntnisse hielten (es bestanden auch lutherische und katholische Gemeinden), an Nassau-Weilburg gefallen. Der Reichsdeputationshauptschlufs von 1803 vergröfserte die beiden Nassau durch die (für auf dem linken Ufer des Rheins verloren gegangene Besitzungen gewährten) sog. Entschädigungslande. Dies waren die rechtsrheinischen Teile der Erzbistümer Mainz und Trier und andere kleinere geistliche Gebiete. Die Rheinbundsakte von 1806 brachte abermals einen Zuwachs, diesmal Lande mediatisierter Fürsten (der von Wied, Solms u. a.) und Reichsritter. Nun wurden beide nassauische Fürstentümer zu einem von den zwei Fürsten (Usingen nahm den Herzogstitel an) gemeinsam regierten Herzogtume vereinigt, und es wurde beschlossen, die gesamte staatliche Organisation einheitlich durchzuführen.

Auf dem Gebiete des Schulwesens war diese Aufgabe gewifs am schwersten, weil ein Gegensatz einerseits zwischen den altnassauischen und den mannigfach zusammengesetzten erworbenen Landen, anderseits zwischen der dreifach konfessionell gemischten Bevölkerung auf verhältnismäfsig kleinem Territorium bestand. Lutheraner, Reformierte und Katholiken durchdrangen sich in dem neuen, aus etwa dreifsig bisher verschiedenen Gebieten und Gebietsteilen bestehenden Staate wie nirgend sonst im Umfange des alten Reiches. Es war ihnen allen von beiden Landesherren volle Religionsfreiheit gewährt worden. Fürst Friedrich Wilhelm von Nassau-Weilburg hatte gleich nach Besitznahme der kurtrierischen Gebiete die Reorganisation des katholischen Schulwesens in diesen begonnen; er hatte ferner sein Landesgymnasium zu Weilburg, das früher lutherisch war, für simultan erklärt. Ähnlich verfuhr Fürst (später Herzog) Friedrich August von Nassau-Usingen, der sein Landesgymnasium und Schullehrerseminar zu Idstein gleichfalls simultanisierte und in Wiesbaden die simultane (höhere) Friedrichschule gründete. Es blieb indes an all diesen Anstalten der Religionsunterricht konfessionell getrennt, und auch die geistliche Schulaufsicht bestand dem Prinzip nach weiter. Nur war man allenthalben bestrebt, die konfessionellen Gegensätze zu mildern, wozu besonders viel das 1808 erlassene Edikt über die Mischehen beitrug. Dieses bestimmte u. a., dafs die Kinder aus solchen Ehen in der Konfession des Vaters erzogen werden und nach dem vierzehnten Jahre (der Konfirmation) freie Entschliefsung bezüglich ihres Glaubens haben sollten.

Einen gewaltigen Ruck nach vorwärts

tat die Schulorganisation, als 1809 eine größere Einheit in der Leitung der Schulangelegenheiten für das ganze Herzogtum erreicht und der Geheime Regierungsrat Karl Ibell zum Dezernenten für das Unterrichtswesen bestimmt wurde. Er ist, wie als Seele der nassauischen Staatsorganisation überhaupt, so als die jener des Schulwesens im besonderen anzusehen. Im Interesse der Staatseinheit, der Verschmelzung der Bevölkerung und der Hebung der sehr vernachlässigten Geistesbildung zu allenthalben gleicher Höhe verfocht er den Grundsatz: »Die Reform des gesamten Erziehungswesens ist ein integrierender Teil der allgemeinen zentralisierenden Verwaltungsreform im Staate und deshalb mit dieser zu verbinden.« Simultane Volkserziehung nach pestalozzischer Methode unter staatlicher (nicht geistlicher) Aufsicht war das Ziel, auf das Ibell hinsteuerte, und das er auch erreichte. So wurde 1809 der pädagogisch tüchtige Superintendent Bickel in Biebrich beauftragt, »einen allgemeinen Plan eines Schul- und Erziehungswesens, das einer besonderen Schulkommission zu übertragen wäre«, auszuarbeiten. Bald darauf erging an sämtliche katholische Pfarrer des (damaligen) Regierungsbezirks Wiesbaden ein Generale, das genauen Bericht über den Stand der Volksschulen und mögliche Verbesserungsvorschläge forderte. Auf Grund der eingelaufenen, fast fünfhundert Folioseiten umfassenden Antworten begannen dann die Arbeiten. Da Bickel bald starb, blieb sein Plan unvollendet; dagegen verfaßten Regierungsrat Kayser und Pfarrer Orth von Rüdesheim eine Schulordnung für die katholischen Schulen (1810), die von der Regierung angenommen, aber von vornherein nur für ein Provisorium erklärt wurde. Ibell legte seine Grundsätze in zwei umfassenden Offizialvorträgen (vom 10. Nov. 1810 und 31. Jan. 1813) dar und gab zugleich den Plan der Organisation in großen Zügen an. Es wurde nun auf seinen Rat der tüchtige Schulmann Dr. K. A. Schellenberg, der zu Neuwied (damals nassauisch) eine Knabenerziehungsanstalt errichtet hatte, als Wirklicher Konsistorial- und Schulrat nach Wiesbaden berufen und ihm das gesamte reichhaltige Material zur Bearbeitung im Sinne der allgemeinen Schulreform zugewiesen. Für die katholischen Schulen hatte die Regierung, da Orth in frankfurtische Dienste übergetreten war, durch den Pfarrer Dr. Brand zu Weiskirchen (später Bischof zu Limburg) einen Schulplan ausarbeiten und diesen 1813 interimistisch einführen lassen, weil die Zustände genannter Schulen gar zu trostlos waren. Brand vertrat zwar nicht den Standpunkt Orths, der den Religionsunterricht aus dem Plane ausgemerzt wissen wollte; aber seine Wirksamkeit arbeitete der Simultanisierung des Volksschulwesens wesentlich vor.

Unterdes hatte der Befreiungskrieg begonnen; die politischen Ereignisse traten in den Vordergrund. Das Herzogtum Nassau hatte 1813 in großer Gefahr geschwebt, und nur Steins und Metternichs Fürsprache hatte seinen Bestand erhalten. Doch wechselte dieser 1815 auf dem Wiener Kongresse und in der Folgezeit, indem die solmsischen und neuwiedischen Lande neben anderen, kleineren Gebieten an Preußen fielen, während die oranischen und katzenelnbogischen nebst anderen Gebietsteilen an Nassau kamen. Erst zum Herbste von 1816 hatte das Herzogtum jene abgerundete Gestalt erhalten, die ihm bis zur preußischen Annexion von 1866 blieb. Nachdem die territorialen Veränderungen großenteils bestimmt waren, schritt das Werk der inneren Staatsreform weiter. Unterm 9./11. September 1815 erging das Edikt über die Verwaltungsorganisation, das u. a. die Konsistorien und geistlichen Schulkommissionen des Rechtes der Schulaufsicht enthob, und diese wie die gesamte geistliche und Zivilverwaltung der neugebildeten Landesregierung übertrug, die mit Mitgliedern der drei christlichen Bekenntnisse besetzt worden war. Dazu gehörten zwei Kirchen- und Oberschulräte, der lutherische, Dr. K. A. Schellenberg, und der katholische, Dr. J. L. Koch (früher bayerischer Oberschulrat zu Aschaffenburg). Regierungspräsident wurde Ibell, der sofort die Schulreform wieder in Gang brachte.

Koch und Schellenberg förderten die Arbeit, die letzterer nie ganz hatte ruhen lassen, einmütig und beantragten zu Anfang von 1816, nachdem sie ihre Grundsätze dargelegt hatten, Berichte und Gutachten

über Schulen und Schulreform sowohl von den Leitern der höheren Lehranstalten wie von den Amtsvorstehern einzuziehen. Koch arbeitete einen allgemeinen Schulplan aus, der zwar den Beifall der beiden Fürsten fand, dem Präsidenten Ibell aber in mancher Beziehung nicht weit genug ging. Unterdes war jedoch der Fürst Friedrich Wilhelm plötzlich gestorben, und drittehalb Monate später folgte ihm der sohnlose Herzog Friedrich August ins Grab nach; alleiniger Landesherr wurde nun des Erstgenannten Sohn, der junge, energische und aufgeklärte Herzog Wilhelm (1816—1839). Die Organisation des Staates nahm jetzt einen schnelleren Gang; in rascher Aufeinanderfolge erschienen die Edikte, von welchen für die Schulreform besonders die Gemeindeordnung vom 5. Juni 1816 wichtig wurde, da sie die Trennung der politischen von der kirchlichen Gemeinde aussprach und ersterer die Schule überwies. Damit waren so ziemlich alle Hindernisse, die sich dem Werke noch entgegengestellt hatten, hinweggeräumt.

Während die beiden Dezernenten als Theoretiker über ihren Plänen safsen, veranlafste Ibell die Berufung auch eines Praktikers, der sofort nebenher wirksam eingreifen sollte. Seminarinspektor B. G. Denzel von Efslingen wurde dazu ausersehen, als einer der damaligen bedeutendsten deutschen Pestalozzianer. Er erhielt von seiner Regierung einen halbjährigen Urlaub und berief nun zu Ende des Juli von 1816 sämtliche Volksschullehrer in Nassau zur Prüfung in verschiedene Städte. Von den Geprüften wählte er 77 der Befähigtesten (30 katholische, 26 lutherische und 21 reformierte) aus und begann mit ihnen zu Ende des August einen zweimonatigen Lehrkursus am Landesseminar zu Idstein, dessen damaliger Direktor vorher versetzt worden war. Die Schlufsprüfung in Gegenwart der Regierungskommissare verlief sehr befriedigend; zugleich war damit die Simultanisierung des Schulwesens angebahnt. Denzel lehnte zwar die ihm angebotene Stelle als Seminardirektor zu Idstein ab, blieb aber den Dezernenten mit Rat und Tat zur Seite.

Schellenberg hatte unterdes die Leiter der höheren Lehranstalten zum Berichte und zu Gutachten aufgefordert, unter Angabe der Grundzüge des beabsichtigten allgemeinen Schulplans. Die Regierung beschlofs nun, auch einen Juristen, den Regierungsrat W. Hegmann, mit der Abfassung eines Entwurfs zu betrauen. Nebenher teilten Koch, Schellenberg und Denzel sich in die Arbeit eines anderen, neuen. Die eingereichten Pläne unterlagen einer Redaktion durch die Regierungsdirektoren Möller und Lange, dann einer solchen durch Hegmann und schliefslich einer dritten; alle aber wurden sie vielfach durch Ibell glossiert und korrigiert. Das endliche Resultat der Beratungen und Bearbeitungen berichtete der letztere unterm 25. Februar 1817 an das Ministerium; er hatte so ziemlich alle seine Forderungen durchgesetzt, so dafs also das »Nassauische Schuledikt,« das am 24. März 1817 von Herzog Wilhelm zu Weilburg unterzeichnet und erlassen wurde, vorzüglich und wesentlich des Regierungspräsidenten Ibell Werk ist.

Die für das Simultaneum charakteristischen Bestimmungen des Edikts, das die allgemeine Schulpflicht voraussetzte, sind folgende: »Die Schulen des Herzogtums bestehen aus zwei Arten, Volksschulen und Gelehrtenschulen. In den Volksschulen soll die dem Menschen im Staatsverhältnis notwendige allgemeine Bildung erlangt und derselbe dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwicklung geschickt gemacht werden. Zu den Volksschulen gehören 1. Elementarschulen (diese Rochowsche Bezeichnung wurde aufgenommen, D. Ref.) für die jedem Menschen ohne Unterschied des Geschlechts, der Religion, des Standes und der künftigen Bestimmung notwendige allgemeine Bildung, soviel tunlich in allen Gemeinden des Herzogtums, abgesondert nach Geschlecht, Lebensalter, Fähigkeit und Anzahl der Schulkinder, mit einem oder mehreren Lehrern besetzt, so dafs, wo gemischte Konfessionen bestehen und die Anzahl der Schulkinder die Anstellung mehrerer Lehrer notwendig macht, diese von verschiedenen Konfessionen genommen werden sollen. Da, wo die Elementarschule von Kindern besucht wird, deren Eltern nicht zur Konfession des Lehrers gehören, wird von Geistlichen ihrer Konfession für den Religionsunterricht derselben die erforderliche Fürsorge eintreten. 2. Realschulen (in Städten) für die

männliche Jugend, um in denselben die für Handwerker, Künstler und ein landwirtschaftliches oder anderes Gewerbe in gröfserer Ausdehnung künftig zu treiben bestimmte Individuen nötige erweiterte Bildung zu erwerben. (Es gab ihrer 7, D. Ref.) 3. Töchterschulen (nach Bedürfnis) für die weibliche Jugend, um dieser eine ihrer künftigen Bestimmung angemessene höhere Bildung zu verschaffen. 4. Schullehrerseminar (zu Idstein) als Bildungsinstitut für die Lehrer an vorgenannten Schulen, in welchem alle, welche dem Lehrerfache in den Volksschulen sich widmen, ohne Unterschied der Konfession, den ihrer künftigen Bestimmung gemäfsen Unterricht erhalten. 5. Landwirtschaftsschule in Verbindung mit dem Schullehrerseminar, zugleich aber auch als Unterrichtsanstalt für junge Landwirte. — Zur Aufsicht und Kontrolle über die Elementar- und Realschulen und alle Erziehungsinstitute sowie über die dabei angestellten Lehrer werden Schulinspektoren angestellt. Zur nächsten Aufsicht über die Volksschulen werden in allen Schulbezirken besondere Schulvorstände aus den Ortsgeistlichen und dem Schultheifsen (später auch dem ersten und bezw. zweiten Lehrer, D. Ref.) als ständigen, und nach der Population aus zwei bis drei unständigen Mitgliedern vom Gemeindevorstand bestehend, an- und den Schulinspektoren untergeordnet.«

Zu den Gelehrtenschulen gehörten folgende Anstalten: 1. Pädagogien. (Diese eigentümlich nassauischen vierklassigen Schulen entsprachen etwa den vier Unterklassen des heutigen preufsischen Gymnasiums und hatten auch ähnliche Ziele wie diese.) 2. Gymnasium zu Weilburg. (Dieses umfafste vier Klassen, die in ihren Zielen den vier Oberklassen des heutigen Gymnasiums entsprachen. Es schlofs sich im Lehrgange an den der Pädagogien an. Im Jahre 1844, bezw. 1845 wurden zwei neue Gymnasien [zu Wiesbaden und Hadamar] errichtet und die Pädagogien bis auf eins [zu Dillenburg] aufgehoben, wogegen die drei Gymnasien nunmehr achtjährigen Kursus erhielten.) 3. Theologisches Seminar (zu Herborn. Die alte Johanns-Akademie zu Herborn wurde aufgehoben und nur die theologische Fakultät bestehen gelassen, damit junge Geistliche vor dem Eintritte ins Amt hier einen praktischen Kursus durchmachen könnten).

Dem Schuledikt auf dem Fufse folgte die allgemeine Schulordnung für die Volksschulen im Herzogtume Nassau, welche die Bildung der Schulbezirke und die Anlage und innere Einrichtung der Schulen, den Wirkungskreis und die Dienstverhältnisse der dabei anzustellenden Lehrer, die der Schüler wegen notwendigen Bestimmungen und die Einrichtung und Erteilung des Unterrichts behandelte.

Als besondere Eigentümlichkeit der nassauischen Simultanschule ist der sog. »Allgemeine Religionsunterricht« zu erwähnen. Die Forderung entsprach den Zeitanschauungen. Die Gegensätze, die im 17. und 18. Jahrhundert in so grofser Schärfe nicht nur zwischen der evangelischen und katholischen Lehre, sondern auch nicht minder zwischen jener der beiden evangelischen Konfessionen bestanden hatten, waren zu Anfang des 19. Jahrhunderts sehr abgeschwächt worden, so dafs der Versuch, den Schülern aller drei christlichen Konfessionen (auf die Juden wurde keine Rücksicht genommen) einen gemeinsamen historisch-christlichen Religionsunterricht angedeihen zu lassen, keinen Widerspruch im Volke fand. Für den dogmatisch-kirchlichen, den konfessionellen, war durch die Verfügung Sorge getragen, dafs dieser durch die betreffenden Geistlichen in besonderen Stunden erteilt werden sollte. Die Regierung liefs sich die Fürsorge hierfür besonders angelegen sein.

Der Charakter der nassauischen Simultanschule, insbesondere der Simultanvolksschule, nach den Bestimmungen des Schuledikts von 1817, offenbart sich demnach in folgendem:

1. Die Ausbildung der Volksschullehrer erfolgte nach pestalozzischen Grundsätzen auf einem interkonfessionellen Lehrerseminar. Zu dessen Leitern wurden nicht mehr Geistliche, sondern Schulmänner, und zwar aus dem Gymnasiallehrerstande ernannt. Die Kandidaten aus dem gesamten Herzogtume wurden ohne Unterschied der Konfession, aber »unter Beachtung des erforderlichen Bedarfs der Konfession« in das Seminar aufgenommen. Der gleichmäfsigen Ausbildung halber wurden sie in allen Lehrgegenständen, einschliefslich des

allgemeinen, ausschliefslich des konfessionellen Religionsunterrichtes, gemeinsam unterwiesen; letzterer wurde den Angehörigen der gleichen Konfession in besonderen Stunden durch den Ortspfarrer erteilt. Als Übungsschule diente die Ortssimultanschule (zu Idstein).

2. Die Schulaufsicht wurde interkonfessionell durch drei Instanzen hindurch. Der Schulvorstand (s. o.), die unterste, wurde aus Angehörigen der verschiedenen Bekenntnisse gebildet; namentlich waren an einem Orte mit Geistlichen verschiedener Konfessionen diese in dem Schulvorstande nebeneinander vertreten. Die mittlere Instanz bildeten die Schulinspektoren. Sie wurden aus »den Geistlichen oder den weltlichen Staatsdienern«, oder, wie es später hiefs, aus »qualifizierten Staatsdienern oder Religionslehrern« genommen, ohne Rücksicht auf die Konfession. Eine geistliche Schulaufsicht im Prinzip anzuerkennen war das Schuledikt weit entfernt. Wenn in der Folgezeit fast nur geistliche Schulaufseher im Nebenamte angestellt wurden, so geschah dies meist, weil keine besseren technischen Aufsichtsbeamten vorhanden waren und — aus Sparsamkeitsrücksichten. Die oberste Instanz bildeten die Referenten bei der Regierung, die ebenfalls ohne Rücksicht auf die Konfession (nach Kochs Abgange, 1821) gewählt und später von dem Referat der geistlichen Angelegenheiten entbunden wurden; auch waren die Nachfolger Schellenbergs keine Theologen mehr.

3. Die Lehr- und Lesebücher der Schulen, der Volks- sowie der sog. Gelehrtenschulen, waren auf interkonfessioneller Grundlage verfafst, und dasselbe Prinzip galt für die Bestimmung des Lehrstoffs sämtlicher Unterrichtsanstalten. Kein Lehrbuch durfte ohne Genehmigung der Regierung eingeführt werden, und diese hielt streng darauf, dafs keine Verletzung der Andersgläubigen stattfand. Es war auch den Geistlichen vorgeschrieben, sich bei Erteilung des konfessionellen Religionsunterrichtes nur »der von der Regierung vorgeschriebenen Lehrbücher und gebilligten Katechismen« zu bedienen.

Den Lehrern ward zur Vorschrift gemacht, »aus dem Unterrichte alles zu entfernen, was den Mitgliedern einer anderen Konfession im geringsten anstöfsig sein oder den Geist liebevoller Eintracht stören könnte, den Religionsunterricht auf keine den Mitgliedern anderer Kirchen anstöfsige Weise zu erteilen und jeden Unterricht in kirchlichen Unterscheidungslehren in Gegenwart verschiedener Konfessionsverwandten aufs strengste zu vermeiden.«

4. Die Lehrer ohne Unterschied der Konfession hatten die von den Schulinspektoren abgehaltenen Pflichtkonferenzen zu besuchen und dem angeordneten gemeinsamen Lesezirkel beizutreten.

Ein durchaus paritätisches Schulwesen, bezw. Volksschulwesen hat, wie Firnhaber ausführt, das Schuledikt nicht versprochen. Die Parität konnte nur eine allgemeine heifsen, und zwar war das den örtlichen Verhältnissen ganz entsprechend; sie ist im simultanen Schulwesen überhaupt nicht nach der Zahl abzuwägen. Wenn die Zahl der Schulkinder eines Ortes, welche einer anderen Konfession als derjenigen der überwiegenden Mehrheit angehörten, eine minimale war, so konnte nicht verlangt werden, dafs derentwegen ein Lehrer der betreffenden Konfession angestellt würde. Ebendasselbe dürfte übrigens auch der Fall gewesen sein, wenn die Schule eine Konfessionsschule gewesen wäre. Auch hier würde heute noch das Prinzip der nassauischen Simultanschule mafsgebend sein, das die lokalen Verhältnisse und den Schulweg der Kinder vor allem in Betracht zieht. —

Die praktische Durchführung der Schulreform konnte natürlich nur allmählich erfolgen. Sie vollzog sich aber, den Verhältnissen entgegen, schnell genug. Bereits im Sommer des Ediktjahres, 1817, waren das Landesgymnasium und die übrigen Gelehrtenschulen, sowie das Landesseminar im Gange. Betreffs der Ausbildung der im Amte noch befindlichen Dinglehrer wurde verfügt, dafs die befähigteren unter diesen — die anderen kamen auf den Aussterbeetat oder wurden entlassen — zu kürzeren oder längeren Kursen nach Idstein zu beordern seien. Im Herbste von 1818 waren die Ortsschulvorstände gebildet und wurden die Industrieschulen eingerichtet; die Neubildung der Schulen und die Begrenzung der Schulbezirke war zu Anfang von 1819 vollendet. Die Parochialverhältnisse blieben dabei ganz aufser Betracht;

den Ausschlag gaben die Bequemlichkeit des Schulbesuchs für die Kinder, die kommunalen Verhältnisse und die methodischen Vorteile. Die Lehrerstellen wurden allmählich besetzt. Vor 1817 zählte man 624 Schulen in 563 Schulbezirken, 1818 bereits 825 Schulen in 618 Schulbezirken; 1820 betrug das Defizit noch 109 Stellen, das aber in den folgenden Jahren allmählich ausgeglichen wurde. Sehr der Durchführung des Simultaneums förderlich war die am Reformationstage von 1817 erfolgte Vereinigung der Lutheraner und Reformierten. Es bestanden also in der Folge nur zwei Konfessionen, die evangelische und katholische, nebeneinander.

Das gesamte nassauische Volk, wenn einmal dieser Ausdruck für die vereinigten Staatsuntertanen der Kürze halber gebraucht werden soll, beanstandete die Vereinigung aller Schüler in einer Schule in keinerlei Weise. Man nahm sogar, wie erwähnt, den Allgemeinen Religionsunterricht freundlich auf; denn keine Konfession fühlte sich beeinträchtigt, weil der dogmatisch-konfessionelle Unterricht von den Pfarrern des betreffenden Bekenntnisses gesondert erteilt wurde. Alte Lehrer haben dem Schreiber dieses noch erzählt, dafs ein herrliches einmütiges Verhältnis unter Lehrern, Schülern und Pfarrern bestanden, und dafs auch die Schularbeit nach dem Prinzip der Konzentration sich schön vollzogen habe. Von evangelischer Seite aus ist das Simultaneum überhaupt nicht oder doch nur ganz vereinzelt bekämpft worden. Der Anstofs zum Streite darüber kam vielmehr von katholischer Seite. Im Jahre 1827 war das Bistum Limburg errichtet und durch päpstlichen Erlafs als fünftes der Oberrheinischen Kirchenprovinz angegliedert worden. Alle Bistümer der letzteren wurden vom Papste ausdrücklich als Missionsbistümer bezeichnet, d. h. als solche der katholischen Propaganda. Nichtsdestoweniger blieben die Verhältnisse in den Schulen unter den beiden ersten Bischöfen von Limburg, Dr. J. Brand († 1833, s. o.) und J. W. Bausch († 1840), Männern der simultanen Richtung, unverändert. Erst der dritte Bischof, Dr. P. J. Blum (1842–1884), begann die Verfechtung der hierarchischen Tendenzen im Schulwesen, und zwar sofort mit aller Schärfe. Er stellte die Forderung, dafs dem konfessionellen Religionsunterrichte die erste Stelle im Unterrichte eingeräumt würde; die Geistlichen sollten zur Erteilung vom Bischof beauftragt und ernannt werden und an Schulkonferenzen mit dem Range von Hauptlehreren teilnehmen. Kein Religionslehrbuch dürfte ohne Genehmigung des Bischofs eingeführt werden. Die Religionsprüfungen an höheren Lehranstalten wären von einem bischöflichen Kommissarius zu überwachen und zu leiten. Zu Schulinspektoren über katholische Schulen sollten nur katholische Pfarrer, die zugleich das kirchliche Leben der Lehrer zu beaufsichtigen hätten, ernannt werden. Aufserdem verlangte der Bischof die Errichtung eines Seminarium puerorum unter seiner Aufsicht zur Heranbildung des künftigen Klerus, freie Wahl der Universität der studierenden Theologen (d. h. unter seiner Gutheifsung), und Einsetzung einer bischöflichen Prüfungskommission statt der gemischten bisherigen. Der Kampf gegen das Simultaneum hatte also begonnen.

Die Regierung des neuen Herzogs Adolf (1839—1866) wich Schritt für Schritt vor der Kirche zurück. Der Allgemeine Religionsunterricht, der 1838 bezw. 1844 an den höheren Schulen aufgehört hatte, wurde 1846 überall verboten. Im Jahre 1844 wurde, als man neben dem Gymnasium zu Weilburg noch zwei andere, zu Wiesbaden und Hadamar (s. o.), errichtete, das letztere »vorwiegend« für katholische Schüler bestimmt. Ferner erfolgte 1845 die Scheidung der Schulinspektionen nach Konfessionen. Dagegen wurde die Trennung der Lesezirkel, wie sie das Domkapitel beantragt hatte, nicht genehmigt; das im Jahre 1850 von Schulrat Dr. Seebode gegründete Allgemeine nassauische Schulblatt vertrat im Gegenteil simultane Tendenzen. Die bischöfliche Opposition aber liefs nicht nach und führte die Bewegung auch ins Volk über. Das Revolutionsjahr 1848 brachte in Nassau auch auf dem religiösen Gebiete Unruhen. Das Dorf Langendernbach verjagte seinen evangelischen Lehrer; im folgenden Jahre folgte Wallmerod seinem Beispiele. Die Regierung führte an ersterem Orte 1849 den Lehrer mit militärischer Gewalt zurück; zu Wallmerod jedoch gab sie nach. Schon

1850 wurde der Lehrer zu Langendernbach abermals vertrieben und konnte sich erst seit 1852, und zwar anfangs nur unter bewaffneter Hilfe, behaupten. Wallmerod mufste 1856 seinen evangelischen Lehrer annehmen. Zu Eppstein drangen 1848 die Katholiken, zu Kronberg die Evangelischen auf Errichtung von Konfessionsschulen. Die Regierung schlug das Gesuch zwar ab; allein die Gemeinden vollzogen nun die Trennung eigenmächtig, und dieser dem Edikt zuwiderlaufende Zustand ist in Kronberg bis auf den heutigen Tag geblieben. Eppstein dagegen hat vor kurzem unter behördlicher Zustimmung seine Konfessionsschule wieder in eine Simultanschule umgewandelt.

Unterstützt von einer Anzahl von Mitgliedern des Landtags, ging der Bischof von Limburg in seinen Forderungen weiter. Bereits 1851 wurde durch die Regierung die Trennung des allerdings überfüllten Landeslehrerseminars zu Idstein in zwei, dem Namen nach simultane, zu Usingen und Montabaur, verfügt. Da man aber die Lehrerstellen an jenem nur mit evangelischen, an diesem nur mit katholischen Lehrern besetzte, so war der tatsächlich konfessionelle Charakter der Anstalten damit dokumentiert. Seit 1852 wurden katholische Privatmädchenschulen, von Pfarrern oder Ordensschwestern geleitet, vereinzelt zugelassen. In demselben Jahre stellte der katholische Dekan Petmecky, das zeitweise wieder zugestandene konfessionelle Mitglied des Schulkollegiums bei der Regierung — also inmitten dieser selbst — direkt den Antrag, dafs, wo es rücksichtlich der Lehrer- und Schülerzahl möglich wäre, Konfessionsschulen eingerichtet würden, drang aber mit seiner Eingabe nicht durch. Doch liefs sich 1853 die Regierung dem Bischofe gegenüber zu dem weiteren Zugeständnisse herbei, dafs ohne dessen Zustimmung kein neues Religionslehrbuch eingeführt, die Zumessung und Erteilung von Stunden für den Religionsunterricht unter tunlichster Berücksichtigung der Wünsche der bischöflichen Behörde festgesetzt und jener an Volksschulen und höheren Schulen durch den Ortsgeistlichen erteilt, oder, wenn an diesen Schulen wie am Seminar ein besonderer geistlicher Lehrer bestellt werde, er erst nach dem Gutachten des bischöflichen Ordinariats ernannt werden sollte. Das Recht der Überwachung des katholischen Religionsunterrichts an allen Lehranstalten wurde dem Bischofe zugestanden; auch sollte dieser vor Erlassung wichtiger Verfügungen über das Schulwesen, soweit sie »den Religionsunterricht und die Forderung religionssittlicher Gesinnungs- und Handlungsweise« beträfen, gehört werden. Ein leitender Einflufs der Kirche auf die Schule überhaupt wurde als mit den Rechten der Staatsbehörde nicht vereinbar erklärt, und der scharfe Protest sowie die wiederholten weitergehenden Forderungen der katholischen Kirchenbehörde wurden nicht beachtet.

Dagegen wurde 1854 neben dem evangelischen Referenten des Schulwesens wieder ein ständiger katholischer (geistlicher, später weltlicher) angestellt, was seit 1821 nicht mehr der Fall gewesen war. In demselben Jahre wurde auch die Errichtung eines theologischen Knabenkonvikts in Verbindung mit dem Gymnasium zu Hadamar unter Aufsicht des Bischofs gestattet. Die Forderung einer bischöflich-theologischen Prüfungskommission war schon früher bewilligt worden, ebenso die der Errichtung eines Priesterseminars zu Limburg. Schliefslich wurde 1861 vom Landesherrn, durch Ministerialerlafs über die Volksvertretung hinweg, der bischöflichen Behörde neben der Sanktionierung des Knabenkonvikts das Zugeständnis gemacht, dafs bei einem in einer Lehranstalt eingeführten, dem Bischofe anstöfsigen Lehrbuche die Vorstellungen des ersteren deswegen »möglichst tunlichste« (!) Berücksichtigung finden sollten.

Kam der Staat somit der katholischen Kirche weit entgegen, so verdarb es diese durch ihre Rücksichtslosigkeit und Schroffheit mit der Mehrheit der Volksvertretung. Der Oberhirte der Oberrheinischen Kirchenprovinz, der Erzbischof von Freiburg, liefs sich 1863 in einer gedruckten Denkschrift über die Reform des badischen Schulwesens in einer Weise über die nassauische Kommunalschule (in der Unduldsamkeit, Zwietracht, Fanatismus und Geringschätzung jeder Autorität herrsche?) aus, dafs die nassauische Regierung bei dem badischen Oberschulrate, der ihr diese Verurteilung mitgeteilt

hatte, energisch Verwahr gegen solche Verleumdungen einlegte. Die Ständeversammlung verlangte sogar, weitergehend, 1864 die Rückkehr zur »unverfälschten ediktmäfsigen Schule« und brachte diesen Antrag wiederholt, 1865 und 1866, ein. Allerdings drang sie damit nicht durch.

Nun kam 1866 die Annexion Naussaus an das Königreich Preufsen. Im Besitzergreifungspatent vom 3. Oktober gestand König Wilhelm den Nassauern die Aufrechterhaltung ihrer »berechtigten Eigentümlichkeiten« zu. Zu den letzteren gehörte unzweifelhaft die Simultanschule. Allein schon am 15. Oktober 1866 liefs der Bischof von Limburg einen Hirtenbrief von allen Kanzeln herab verlesen, in welchem er u. a. die Hoffnung aussprach, dafs »das nassauische Schulwesen, insbesondere die Elementarschule, in seinem dermaligen nachgerade unerträglich gewordenen Zustande nicht erhalten bleiben würde«. Eine arge Agitation gegen die nassauische Simultanschule begann nunmehr durch den dem Bischof unbedingt ergebenen Teil der Geistlichkeit. Die nassauische Lehrerschaft, ferner die evangelischen und der besonnenere Teil der katholischen Geistlichen hielt indes treulich zusammen; auf einer freien, ungemein stark besuchten Versammlung zu Limburg, die nach Weihnachten von 1866 von dem Schulinspektor Usener und den Lehrern Mai, Kretzer und Stähler berufen worden war, wurde einstimmig eine Adresse an die Regierung angenommen, die die Bitte um Beibehaltung des Bestehenden aussprach. Bereits am letzten Tage genannten Jahres empfing der damalige evangelische Schulreferent Dr. Firnhaber seitens der königlichen Landesadministration die Versicherung, sie hätte dem Bischofe ihr lebhaftes Bedauern darüber ausgesprochen, dafs dieser, und noch dazu bei Gelegenheit der Einverleibung des Herzogtums, die Schuleinrichtung einer »in der Form verletzenden und aufregenden, in der Sache den realen Tatsachen nicht entsprechenden Kritik unterzogen habe«.

Der heifsblütige Kirchenfürst liefs aber in seinen Bemühungen nicht nach. Am 17. Januar 1868 richtete er ein Immediatgesuch an den König wegen der Errichtung von Konfessionsschulen, empfing jedoch den umgehenden Bescheid, dafs »das Nassauische Schuledikt es nicht zulasse, eine Gemeinde zwangsweise zur Trennung ihrer Schulen nach Konfessionen anzuhalten und dafs die Verwaltung sich über die bestehende Gesetzgebung nicht hinwegsetzen könne«. Auf diesem Wege abgewiesen, ging die klerikale Agitation 1869 im preufsischen Landtage vor, aber mit ebenso schlechtem Erfolge. Der Abgeordnete, der den Antrag auf Zulassung von Konfessionsschulen in Nassau stellte, fand, als er »von einem tiefgehenden Widerwillen der immensen Majorität der ganzen nassauischen Bevölkerung gegen das Zwangssimultanschulprinzip« sprach, ob dieser dreisten — es ist nicht anders zu bezeichnen — Lüge nicht die unterstützende Stimme auch nur eines einzigen seiner nassauischen Mitdeputierten. Der nassauische Kommunallandtag trat in den Jahren 1868, 1869, 1870, 1871, 1872 und 1873, also sechsmal hintereinander, für die Erhaltung der Simultanschule kräftig ein, und die Regierung achtete den Volkswillen. Auf den Antrag des Kommunallandtags von 1873 hin erkannte sie sogar den simultanen Charakter der beiden Lehrerseminare an.

Es ruhte nun der Streit beinahe zwanzig Jahre hindurch, bis zu Anfang von 1892 das Zedlitzsche Volksschulgesetz im preufsischen Landtage zur Beratung kam. Nach diesem wäre das Prinzip der Konfessionsschule im ganzen preufsischen Staate zur Geltung gekommen und die Simultanschule unter Aufhebung des Nassauischen Schuledikts auf den Aussterbeetat gesetzt worden. Denn die katholische Geistlichkeit würde allüberall auf die Errichtung von Konfessionsschulen gedrungen haben und dabei vom Gesetze unterstützt worden sein. Schon kurz vorher war es ihren Bemühungen gelungen, zu veranlassen, dafs aus dem Allgemeinen Lehrerverein des Regierungsbezirks Wiesbaden, dem seit 1871 fast alle Volksschullehrer Nassaus ohne Unterschied der Konfession angehörten, eine Anzahl katholischer Mitglieder ausschied und zur Bildung eines Katholischen Lehrervereins zusammentrat. Allein im Volke erhob sich alsbald eine lebhafte Agitation gegen den neuen Volksschulgesetzentwurf, der nicht wenig zu dessen Falle überhaupt beigetragen haben mag.

Abermals erhob sich dann der Streit bei Einbringung des Studtischen Schulgesetzes im preufsischen Landtage; doch er verlief für die nassauische Simultanschule günstig. Denn der § 42 des am 28. VII. 1906 erlassenen Gesetzes bestimmt hinsichtlich der konfessionellen Verhältnisse ausdrücklich: »In dem Gebiete des ehemaligen Herzogtums Nassau bewendet es bei den bisherigen Vorschriften.« Die nassauische Simultanschule ist dadurch für die Zukunft gesichert.

So besteht also diese alte nassauische Volksschule simultanen Charakters bereits neun Jahrzehnte hindurch, und der überwiegende Teil der Bevölkerung, namentlich der evangelischen, hat nie eine Änderung der segensreichen Einrichtung gewünscht. Was man von orthodox-kirchlicher, meist katholischer Seite aus gegen die Simultanschule vorbringt: sie sei religionslos und unchristlich, ist reine Verleumdung, bestimmt, diejenigen, die die nassauische Volksschule nicht kennen, über deren Charakter zu täuschen. Wer diesen erkennen will, braucht nur damit den der meisten interkonfessionellen höheren Schulen zu vergleichen; beide stimmen prinzipiell überein. Es sei aber zum Schlusse unserer Betrachtung das Charakterbild der nassauischen Simultanvolksschule noch einmal in kurzen Zügen vorgeführt.

1. Die nassauische Simultanvolksschule nimmt alle Kinder ohne Unterschied des Standes, des Geschlechtes und der Konfession auf.

2. Die nassauische Simultanvolksschule hat gemeinsamen Unterricht für alle Kinder ohne Unterschied des Standes, des Geschlechtes und der Konfession in allen Lehrgegenständen, ausgenommen die Religion.

3. Der Religionsunterricht wird nach Konfessionen getrennt erteilt, und zwar ist meist die Einrichtung getroffen, dafs in den Oberklassen der Geistliche der betreffenden Konfession den Katechismusunterricht gibt. Es wird strengstens darauf gesehen, dafs möglichst jedes Kind konfessionellen Religionsunterricht erhält.

4. Die Schulinspektion ist konfessionell getrennt, und zwar derart, dafs die Schulen mit vorwiegend evangelischen Kindern evangelischen, die mit vorwiegend katholischen Kindern katholischen Inspektoren unterstehen. Die Ortsschulinspektoren wie die Kreisschulinspektoren gehören mit wenigen Ausnahmen dem geistlichen Stande an.

Literatur: Akten des Königl. Staatsarchivs zu Wiesbaden. — Firnhaber, Die Nassauische Simultanvolksschule. Wiesbaden 1881—1883. 2 Bde.

Wiesbaden. C. Spielmann.

Sinne, Schonung der

Die Schonung der Sinne zerfällt in 2 Teilaufgaben, nämlich Schonung des reizaufnehmenden (empfindenden) Apparates selbst und Schonung der mit allen Sinnesorganen, namentlich mit Auge und Ohr verbundenen Muskeln, welchen die Einstellung des Reizes obliegt (Akkommodationsmuskeln im weiteren Sinne). Die Schonung des reizaufnehmenden Apparats besteht im wesentlichen darin, dafs die Einwirkung der Reize nach Intensität und Dauer beschränkt wird. Die Reize sollen nicht zu stark und nicht zu anhaltend sein. Im allgemeinen ist eine Schonung in dieser Richtung weniger dringend, da durch die zweckmäfsige Organisation unseres Sinnesapparats einer Überreizung bereits in hohem Mafse vorgebeugt ist. Sehr viel bedeutsamer ist die Schonung des reizeinstellenden muskulären Apparats. Um diese richtig zu würdigen, bedenke man, dafs jede Sinnestätigkeit und speziell die kontinuierlichste Sinnestätigkeit, das Sehen, nicht nur eine passive Erregung, sondern auch eine fortwährende aktive Muskelarbeit ist: wir müssen durch den Ciliarmuskel der Linse eine solche Krümmung und den beiden Augäpfeln durch bestimmte äufsere Augenmuskeln (namentlich die Mm. recti interni) eine solche Stellung geben, dafs das Bild des Objektes nach dioptrischen Gesetzen genau auf den bestfunktionierenden Teil der Netzhaut fällt. Diese Muskelarbeit mufs dem Kinde wie dem Erwachsenen möglichst erleichtert werden. Es geschieht dies vor allem dadurch, dafs wir die Reize selbst in einer Form, Stärke und Lage zuführen, welche ein möglichst geringes Mafs von Einstellung erfordert. Deshalb ist z. B. dem lesenden Kind die Schrift in zweckmäfsiger Gröfse, auf gut kontrastierendem Grund und in zweckmäfsiger Entfernung vor-

zulegen u. s. f. Die Einzelvorschriften über diese Schonung sind in den Einzelartikeln (Auge usw.) nachzulesen. Sehr erschwert wird in vielen Fällen die Einstellungsarbeit auch durch einen abnormen Bau des reizaufnehmenden Sinnesapparats (Kurz-, Weitsichtigkeit usw.) Selbstverständlich ist auch die Beseitigung dieser erschwerenden Momente (durch Brillen usw.) eine Aufgabe der Schonung. Zu der Erleichterung der Einstellung kommt ferner die Gewährung von Erholungspausen hinzu. Nicht nur für die rein intellektuelle Arbeit, sondern auch für die Arbeit der Einstellungsmuskeln sind solche unerläſslich. Auch in dieser Beziehung ist das Auge besonders gefährdet. Man könnte glauben, daſs in den Pausen der Sehakt am besten ganz wegfiele (Dunkelzimmer, Augenschluſs). Eine solche Auffassung wäre jedoch ganz unphysiologisch. Der Muskelapparat des Auges, auf welchen es, wie hervorgehoben, speziell ankommt, ruht bei dem Blick in die Ferne fast ganz. Das Spielen der Kinder im Freien, in weiten Räumen reicht daher zur Erholung vollständig aus, zumal die wenigen, bei dem Spiel erforderlichen Einstellungen durchweg nur ganz grob sind.

Über die Abgrenzung der Schonung gegen die Übung ist der Artikel »Sinne, Übung der« nachzulesen.

Literatur: Lehr- und Handbücher der Augenheilkunde und Ohrenheilkunde.

Berlin. Ziehen.

Sinne, Übung der

1. Definition und Unterscheidung. 2. Regelmäſsige Erregung durch Reize. 3. Regelmäſsige Übung der Einstellungsmuskeln.

1. Definition und Unterscheidung. Die Entwicklung und Erhaltung der Sinnesorgane mitsamt den zugehörigen Leitungsbahnen und Ganglienzellen des Zentralnervensystems ist direkt von der Funktion abhängig. Sinnesorgane, welchen keine Gelegenheit gegeben wird zu funktionieren, d. h. von Reizen erregt zu werden, entwickeln sich nicht oder, wenn sie schon entwickelt sind, verfallen sie der Atrophie. Die regelmäſsige Zuführung von Reizen ist also eine Hauptbedingung für die normale Entwicklung und Erhaltung der Sinnesorgane. Sie ist mit der »Übung« der Sinne geradezu identisch. Gewöhnlich schlieſst man allerdings in den letzteren Begriff auch die Übung der sog. Akkommodations- oder Einstellungsmuskeln (Anpassungsmuskeln) ein, welche den Reiz möglichst genau, d. h. unter möglichster geringer Veränderung seiner Stärke und Form, auf die Nervenendigungen projizieren. Danach zerfällt die Übung der Sinne in eine mehr passive Übung, die regelmäſsige Erregung durch Reize, und eine mehr aktive Übung, regelmäſsige Kontraktion der Akkommodationsmuskeln entsprechend dem bereits gegebenen Reiz.

2. Regelmäßige Erregung durch Reize. Für die meisten Sinnesgebiete ist eine solche durch die Lebensweise des Kindesalters genügend vorgesehen. Licht, Lärm, Bewegung (für das wichtige Gebiet der Bewegungsempfindungen, das sog. Muskelgefühl), Berührung, Wärme, Kälte sind für das Kind zur Übung seiner Sinne notwendig. Ruhe in halbdunklen, lautlosen Zimmern und Absperrung aller Hautreize hemmt die Entwicklung der Sinnesorgane. Noch viel methodischer, als es zur Zeit geschieht, sollte systematische Übung durch Reize ein Teilglied der Erziehung sein. Dabei ist zu beachten, daſs unsere Sinnesgebiete nicht etwa undifferenzierte Einheiten darstellen, sondern daſs auf jedem Sinnesgebiet für die einzelnen Reizqualitäten bezw. Qualitätengruppen spezifische Elemente, Sinneszellen, Nervenfasern und Ganglienzellen sich entwickeln. Bei der Erziehung der Sinnesorgane ist daher auch das gröſste Gewicht auf Erregung der sich entwickelten Sinnesorgane durch die mannigfaltigsten Reize zu legen. Schon in den ersten Lebensjahren sollte das Kind alle Hauptfarben nicht nur gelegentlich, sondern täglich regelmäſsig um sich sehen. Ebenso ist es psychophysiologisch nicht gleichgültig, ob dem Ohr des Kindes in den ersten Lebensjahren nur wenige mittlere und unreine Schallreize oder zahlreiche, mannigfaltige, reine Tonreize zugeführt werden. Manche auffällige spätere »Lücke der Begabung« findet in solchen Unterlassungssünden der Erziehung ihre Erklärung.

3. Regelmäßige Übung der Einstellungsmuskeln. Diese spielt auf dem

Gebiet des Gesichts- und des Gehörssinnes die gröſste Rolle. Dabei wird sie meist in kaum glaublicher Weise vernachlässigt. Erfolgten diese Einstellungen bei dem Kinde nicht zum Teil rein reflektorisch durch kortikale Reflexe, so wäre es um die Einstellung der Reize und daher auch um die Schärfe unserer Gesichts- und Gehörs-Empfindungen schlecht bestellt. Wir dürfen aber keineswegs diesen Reflexen alles überlassen. Durch bewuſste Übungen können die Einstellungen noch weit über die Erfolge der einfachen Reflextätigkeit hinaus vervollkommnet werden. Die erforderlichen Übungen bestehen namentlich in systematischem Fixieren und Horchen. Das Kind muſs Objekten, welche man vor ihm hin und her bewegt, mit den Augen und dem Kopf nach rechts und links, nach oben und unten folgen; es muſs bei Annäherung und Entfernung des Objektes die Augenachsen entsprechend einstellen und den Ciliarmuskel kontrahieren bezw. erschlaffen. Daher lasse man später Objekte bald aus gröſserer, bald aus kleinerer Entfernung beschreiben, lediglich um eine genaue Akkommodation zu erzwingen. Zur Übung der Einstellungsmuskeln des Gehörs spreche man aus gröſserer Entfernung Worte leise vor und lasse sie nachsprechen. Der Erfolg solcher Übungen ist oft auffällig rasch und groſs.

Berlin. Ziehen.

Sinnestäuschungen

s. Halluzinationen

Sinnes- oder Vorstellungstypen

1. Begriff und Arten. 2. Psychologische Erklärung. 3. Pädagogische Bedeutung.

1. Begriff und Arten. Bei weitaus den meisten vollsinnigen Menschen setzt sich das Vorstellungsleben aus dem Erwerb der verschiedenen Sinne dergestalt zusammen, daſs jeder Sinn den seiner Natur und den Vorstellungsobjekten entsprechenden Beitrag für die Vorstellungstätigkeit leistet. Man hat es hier mit dem gemischten, mittleren, normalen Typus zu tun. Indessen sind die Fälle durchaus nicht selten, in denen bei der Reproduktion das starke, oft beinahe ausschlieſsliche Hervortreten eines bestimmten Sinnesgebietes bemerkt wird, und zwar vollzieht sich dann die Reproduktion mit einer Lebhaftigkeit, die oft nahe an die Klarheit der sinnlichen Wahrnehmung heranreicht.

Natürlich kommen bei dieser einseitigen Vorstellungsverwertung hier nur diejenigen Sinnesgebiete in Betracht, die ihrer Natur nach für das Geistesleben von hervorragender Bedeutung sind. Wenn, wie Meumann glaubt, auch Fälle von Geschmacks- und Geruchstypus vorkommen, so dürften sie doch in pädagogischer Hinsicht wenig oder gar nichts zu besagen haben.

Zunächst handelt es sich um das Gesicht. Manche Redner haben, wenn sie öffentlich sprechen, das Manuskript vor dem geistigen Auge, wie jener französische Staatsmann, von dem Binet berichtet, daſs er in der Rede auf der Tribüne bisweilen gestockt und diesen Umstand den Durchstreichungen und Verbesserungen im Manuskript zugeschrieben habe, das ihm doch nicht wirklich vor Augen war, als er die Rede hielt. Von einem Schweizer Gelehrten erzählt Paulhan, daſs es ihm unmöglich sei, einen ihm neu entgegentretenden Namen anders als in geschriebener oder gedruckter Gestalt zu behalten, und daſs er sich einer Unterhaltung nur in geschriebener oder gedruckter Gestalt erinnern könne. Queyrat berichtet von einem Freunde, daſs es ihm zum Behalten eines Wortes gar nichts nütze, dasselbe zu hören, er müsse es unbedingt sehen: in der Schule habe er von dem mündlichen Unterrichte in Geschichte oder Literatur gar nichts gehabt, aber eine Viertelstunde Verweilens über dem Lehrbuche sei ihm von groſsem Vorteil gewesen. Der Rechenkünstler Colburn sah beim Kopfrechnen die Ziffern wie auf eine Schiefertafel geschrieben vor sich, und Bidder sagte: »Wenn ich rechne, so geschieht das immer in sichtbarer Form in meinem Geiste; ich kann mir nicht vorstellen, daſs eine andere Weise möglich ist.« Ähnliches wird von den Rechenkünstlern Buxton und Diamandi berichtet. Séguin und Sollier weisen darauf hin, daſs auch schwachsinnige Kinder oft ein derartiges Ziffern-gedächtnis haben. Eine ähnliche Beobach-

tung finden wir bei Drobisch. Soviel zur Kennzeichnung des visuellen oder Gesichtstypus.

Beim auditiven oder Gehörstypus sind es die Gehörsvorstellungen, die eine ganz besondere Lebhaftigkeit besitzen und den hauptsächlichsten Stoff der Vorstellungstätigkeit abgeben. Während sich die Vertreter des Gesichtstypus eines Textes nur in geschriebener oder gedruckter Gestalt erinnern, hören die anderen gleichsam den Klang der einzelnen Wörter. »Wenn ich eine Bühnenszene schreibe«, sagte Legouvé zu Scribe, »so höre ich; Sie hingegen sehen. Bei jeder Redensart, die ich zu Papier bringe, höre ich die Stimme der Person an mein Ohr schlagen; bei Ihnen bewegen sich die Schauspieler vor Ihren Augen: ich bin Hörer, Sie Zuschauer.« Delboeuf, weiland Professor an der Universität Lüttich, sagte von sich selbst: »Im Augenblicke, wo ich schreibe, unterhalte ich mich mit einem vorgestellten Leser; von ihm höre ich Einwände, wenn ich über die Sache noch nicht klar bin, und Zweifel, wenn ich deren selber habe.« Wie schon Ribot in seinem Buche über das Gedächtnis erwähnt hat, gibt es auch Rechenkünstler, die den Gehörstypus zeigen. Am bekanntesten ist unter diesen durch Binets Mitteilungen Inaudi geworden. Schon mit sieben Jahren konnte er im Kopf fünfstellige Zahlen multiplizieren, wozu er nur der Worte bedurfte. Erst im 13. Jahre lernte er das Lesen und Schreiben. Er löſste Aufgaben aus dem Gebiet der vier Spezies, der Wurzelausziehung und der Gleichungen ersten Grades, ohne etwas zu lesen oder zu schreiben oder auf mnemotechnischem Wege zu merken. Als er einer Kommission der französischen Akademie vorgestellt wurde, erklärte er, daſs er Gesichtsvorstellungen beim Rechnen gar nicht habe; er höre die Zahlen, das Ohr bewahre sie ihm auf. In einer Unterhaltung mit Charcot versicherte er: »Das Sehen nützt mir gar nichts; ich behalte die Zahlen viel schwerer, wenn sie mir geschrieben gegeben, als wenn sie mir vorgesprochen werden; im ersteren Falle fühle ich mich gehemmt. Auch mag ich die Ziffern nicht selber schreiben; das nützt mir nichts fürs Behalten.«

Der Typus des Muskelsinnes, gewöhnlich motorischer oder Bewegungstypus genannt, ist zwar noch viel weniger bekannt und umgrenzt als die beiden bereits erwähnten Typen, aber, wie es scheint, doch nicht selten. Daſs man ihn nicht häufiger beobachtet und nicht genauer untersucht hat, findet zum Teil seinen Grund darin, daſs die Bedeutung der Bewegungsvorstellungen erst in der neueren Zeit etwas aufgehellt worden ist. Eines der bekannteren Beispiele wird von Galton erwähnt: »Der Oberst Monteraft hat in Nordamerika oft beobachtet, wie junge Indianer, die gelegentlich ins Quartier kamen, sich sehr für Bilder interessierten, die man ihnen zeigte. Der eine von ihnen fuhr mit einem Messer sorgfältig über den Umriſs eines Bildes, indem er sagte, daſs er auf diese Weise am besten im stande sei, das betreffende Bild zu Hause auszuschneiden.« Der Professor der Medizin Ballet in Paris berichtet von sich selbst: »Bei mir haben die Bewegungsvorstellungen unter den gewöhnlichen Umständen des Nachdenkens eine groſse Macht. Ich habe die ganz klare Empfindung, daſs ich, auſsergewöhnliche Umstände abgerechnet, bei meinen Gedanken weder sehe noch höre: sondern ich spreche innerlich. Wenn ich eine Vorlesung halte, so bin ich selbst bei längerer Übung nicht im stande, sie gleichsam geistig abzulesen, aber mit Hilfe der Muskelempfindungen in den Sprachwerkzeugen erinnere ich mich meiner Gedanken, die ich vorher zu meiner Vorbereitung ausgesprochen habe, ganz deutlich. Meine Artikulationsvorstellungen sagen mir alles wieder.« Sehr bemerkenswert ist, was Professor Stricker in Wien in seinen Studien über die Sprech- und Bewegungsvorstellungen von sich selber mitteilt. Bei ihm ist die Erinnerung an eigene Bewegungen oder an bewegte Gegenstände unabänderlich von bestimmten Muskelempfindungen begleitet. Wenn er beispielsweise an einen marschierenden Soldaten denkt, so hat er die Empfindung, als folge er diesem in Schritt und Tritt, und wenn er diese Empfindung gewaltsam unterdrückt und trotzdem seine Aufmerksamkeit im Geiste auf die Gestalt richtet, so scheint es ihm, als sei er gelähmt.

Es ist nicht überflüssig darauf hin-

zuweisen, dafs auch mehrere solcher Typen sich vereinigen können. In diesem Sinne darf man z. B. den akustisch-visuellen Typus ebenfalls als gemischten, nicht aber als normalen Typus bezeichnen. Vielleicht empfiehlt es sich, mit Meumann reine und gemischte Typen zu unterscheiden. Der normale Typus wäre dann nur eine Art des gemischten.

2. Psychologische Erklärung. Aus der experimentellen Psychologie wissen wir mit ziemlicher Sicherheit, dafs alle Prozesse im Vorstellungsleben an körperliche Vorgänge gebunden sind. Der Sitz der geistigen Tätigkeit ist aller Wahrscheinlichkeit nach die Grofshirnrinde mit ihren Millionen durch Assoziationsbahnen verbundener Ganglienzellen. Für manche Sinne hat man in der Grofshirnrinde bestimmt abgegrenzte Regionen, Felder, Zentren gefunden, in denen die betreffenden Vorstellungen, wie man sich etwas materialistisch ausdrückt, »deponiert« werden. Jedes Sinneszentrum, sei es nun bestimmt abgegrenzt oder »diffus«, umfafst eine grofse Gruppe von Ganglienzellen, die untereinander durch Leitungs- oder Assoziationsbahnen verbunden sind, und diese ermöglichen es wahrscheinlich, dafs z. B. eine Gesichtsvorstellung an eine andere Gesichtsvorstellung erinnert. Aber auch die einzelnen Sinneszentren stehen wohl untereinander in Verbindung, so dafs vermöge dieser Verbindung zusammengesetzte Vorstellungen entstehen, deren Teilvorstellungen verschiedenen Sinnesgebieten angehören, wie beispielsweise die Vorstellung von einer Rose dem Gesichts-, Geruchs- und Tastsinn.

Sind nun die einzelnen Zentren innerhalb ihres eigenen Bereiches ziemlich gleichmäfsig ausgebildet und stehen sie auch untereinander in der erforderlichen Beziehung, so haben alle Sinnesgebiete an dem Vorstellungsleben den ihnen nach Lage der Sache zukommenden Anteil, und wir reden alsdann vom mittleren, normalen Typus; überragt aber ein Sinnesgebiet die anderen sehr stark an Ausbildung, so haben wir die einseitigen Typen des Gesichts, des Gehörs, des Muskelsinnes. Natürlich geht die Einseitigkeit, von wenigen entschieden pathologischen Fällen abgesehen, nie so weit, dafs sie vollkommen wäre.

Die Ausbildung der einzelnen Sinneszentren und ihrer Verbindung untereinander beruht auf Anlage, aber auch auf Übung. Demnach erscheint es nicht ausgeschlossen, dafs auch bei ursprünglich harmonischer Ausbildung des Gehirns der eine oder andere Typus durch einseitige Inanspruchnahme des betreffenden Sinnes beim Unterricht bis zu einem gewissen Grade künstlich erzeugt werden kann; allein der Unterricht spielt im Verhältnis zu der gesamten Sinneserregung eine viel zu geringe Rolle, als dafs die Entstehung eines stark ausgesprochenen Typus darauf zurückgeführt werden könnte, und man wird seine Hauptursache somit in der angeborenen Anlage, vielleicht sogar mit Galton in der Vererbung suchen müssen.

3. Pädagogische Bedeutung. Um die Frage nach der Bedeutung der Sinnestypen für die Pädagogik im vollen Umfange zu beantworten, müfste man wissen, welcher Einflufs denselben hinsichtlich des Gefühls- und Willenslebens etwa zukommt. Das weifs man aber bis jetzt noch nicht. In der Geschichte der Psychologie sind zwar Versuche, das Vorwiegen einzelner Sinne in seinem Einflusse auf Gemüt und Willen zu schätzen, keineswegs neu, wenn auch das, was wir Sinnestypen nennen, erst in neuerer Zeit erkannt worden ist. So haben beispielsweise schon George und Schubert hier einen Schlüssel zum Wesen der Temperamente finden wollen, ohne jedoch zu übereinstimmenden Ergebnissen gelangt zu sein. William James hat in seinen Principles of Psychology darauf hingewiesen, wie in dem berühmten, von Charcot beobachteten Falle, wo ein völliger Wechsel des Gehörs- und Gesichtstypus bei derselben Person vorlag, auch ein ganz bestimmter Wechsel im Gefühlsleben eintrat; aber es ist zu bedenken, dafs es sich hier um einen Wechsel unter stark pathologischen Verhältnissen handelt, die unser Urteil sehr zur Vorsicht mahnen. Wieviel uns weiterhin auch die seelische Eigentümlichkeit Blinder und Tauber lehren mag, so hat doch die psychologische Forschung hier jedenfalls noch ein grofses Gebiet vor sich, wenn sie dem Satze Volkmanns (Psychologie I, § 44) die nötige tatsächliche Unterlage verschaffen will: »Eine ursprünglich geringe Differenz würde ausreichen, um weitgehende

Unterschiede des Seelenlebens begreiflich zu machen.«

Hiernach könnte es einen Augenblick scheinen, als sei die pädagogische Bedeutung der Sinnestypen einstweilen noch völlig in Frage gestellt. Eine einfache Überlegung macht jedoch klar, daſs dies keineswegs der Fall ist, wenigstens soweit nicht, als es sich um den Unterricht handelt.

Wenn auch weitaus die meisten Kinder den mittleren, gemischten, normalen Typus zeigen, so gibt es doch in jeder Schulklasse eine verhältnismäſsig groſse Anzahl, bei der das nicht zutrifft, — soll doch allein der Gesichtstypus bei 5 Prozent vorhanden sein. Da es sich nun beim Klassenunterrichte darum handelt, ihn für alle Kinder nutzbar zu machen, so ist es dringend geboten, den Unterrichtsstoff mindestens auf dem Wege des Gesichts, des Gehörs und des Muskelsinnes an die Kinder heranzubringen. Der Entwicklung des normalen Typus kann eine solche Vielseitigkeit nur förderlich sein, während diejenigen Kinder, die ihm nicht angehören, ebenfalls einigermaſsen zu ihrem Rechte kommen. Allerdings ist diese Forderung keineswegs neu; sie liegt vielmehr schon in dem alten Satze, daſs man anschaulich unterrichten soll, — das Wort Anschauung natürlich im weitesten Sinne genommen. Wer aber unsere gegenwärtige Unterrichtsmethodik genau prüft, wird zugeben müssen, daſs die Tatsachen der Forderung noch lange nicht in vollem Umfange entsprechen, wenn auch nicht verkannt werden kann, daſs es allmählich etwas besser wird.

Zunächst machen viele Lehrer trotz aller Betonung der kindlichen Individualität noch den Fehler, daſs sie die Art und Weise, wie sie selber am besten etwas auffassen und behalten, auch bei allen Kindern voraussetzen. Zu welchen Miſsgriffen das führen kann, besonders wenn der betreffende Lehrer selbst einen einseitigen Typus zeigt, ist mir wiederholt in der Praxis sehr deutlich geworden und leuchtet auch ohne weiteres ein. Hin und wieder findet man sogar in der pädagogischen Literatur Reformvorschläge, die auf eine solch einseitige Begabung ihrer Urheber zurückweisen, so z. B. bei Miſs Hornbrook, die ein gleichsam schriftliches Kopfrechnen, überdies noch in einer ganz bestimmten Form, empfiehlt; so weiterhin bei Fährmann, der dem rhythmischen Zählen im ersten Rechenunterricht eine allgemeine Bedeutung beimiſst, die ihm keineswegs zukommt.

Andere Lehrer wiederum, die von ihrer Eigenart abzusehen wissen, richten sich ausschlieſslich nach dem Erfolge bei der Mehrzahl der Schüler, die ja, wie bereits bemerkt, dem normalen Typus angehört, und die einseitigen Typen kommen dabei natürlich zu kurz. Man denke beispielsweise an das Kopfrechnen. Da ist zunächst das Behalten der Aufgabe. Das eine Kind muſs sie geschrieben vor sich sehen, das andere muſs sie vorgesprochen haben, das dritte kann sie nur merken, wenn es sie selber ein oder mehrere Male deutlich hersagt. Und nun das Rechnen selbst. In einem Falle wird »schriftlich im Kopf gerechnet«, im andern geschieht es mittelst der Gehörsvorstellungen, im dritten kann die Lösung der Aufgabe nur vor sich gehen, wenn das Kind seine Sprechwerkzeuge in Bewegung setzt. Ferner das Auswendiglernen von Vokabeln, Gedichten usw. Das eine Kind braucht nur zu sehen, das andere nur zu hören, das dritte muſs bewegungsmäſsig lesen und dies vielleicht noch mit anderen Bewegungen begleiten, um die Sache zu behalten.

Ich glaube nicht zu irren, wenn ich behaupte, daſs ein beträchtlicher Teil derjenigen Kinder, die in den Klassen nicht recht mit fortzubringen sind, zu den einseitigen Typen gehört. Hier gilt es notwendig, zu individualisieren, und in besonders hartnäckigen Fällen ist hier ein dankbares Feld für den Privatunterricht. Doch hat sich der Lehrer zu hüten, in eine ganz ausschlieſsliche Pflege des einseitigen Typus zu verfallen, denn wo alles auf eine Spitze gestellt wird, steht die Sache schlimm, wenn einmal, wie in dem von Charcot mitgeteilten Falle, das betreffende Sinneszentrum versagt. Zudem disponiert die starke Pflege eines einseitigen Sinnestypus zu Pseudohalluzinationen (Kandinsky) und Halluzinationen. Doch auch abgesehen von derlei besonderen Möglichkeiten hat man daran festzuhalten, daſs der normale Typus für den Menschen unter allen Umständen der bessere ist, woraus folgt, daſs ihn der Erzieher bei seinem Zögling nach Möglichkeit anzustreben hat, freilich ohne

Gewalttätigkeit. Das gilt ganz besonders auch von den Wunderkindern.

Literatur: Waitz, Grundlegung der Psychologie. Hamburg 1846. — George, Die fünf Sinne. Berlin 1846. — Beneke, Pragmatische Psychologie. Ebenda 1850. — Ribot, Das Gedächtnis und seine Störungen. Hamburg 1882. — Stricker, Studien über die Bewegungsvorstellungen. Wien 1882. — Galton, Inquiries into human faculty. London 1883. — James, The principles of psychology. Vol. II. New York 1890. — Scripture, Arithmetical prodigies (Pedagogical Seminary, Vol. IV. 1. Worcester, Mass., 1891). — Burnham, Individual differences in the imaginations of children (Pedag. Seminary, März 1892). — Queyrat, L'Imagination et ses variétés chez l'enfant. Paris 1893. — Hornbrook, The pedagogical value of number forms (Educational Review, New York, März 1893). — Binet, Les grands calculateurs et joueurs d'echec. Paris 1897. — Ufer, Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1895. — Aus der umfangreichen Literatur der letzten Jahre seien als besonders bedeutsam hervorgehoben: Pfeifer, Über Vorstellungstypen. Leipzig 1907. — Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Ebenda 1907, Bd. I.

Elberfeld. Chr. Ufer.

Sinnliche Gefühle

s. Gefühle

Sinnlichkeit

Das Wort Sinnlichkeit trägt ein Janusgesicht; das eine Augenpaar blickt ungetrübt auf Leib und Seele als auf reine, natürliche Erscheinungen, das andere schaut auf sie durch die Brille des sittlich-religiösen Gedankens. Jenes erkennt in der Sinnlichkeit den Grundtrieb der Menschennatur, auf welchem ihre Bestimmbarkeit durch äufsere Eindrücke beruht und welcher in sinnlichen Trieben, sinnlichen Vorstellungen (des Geruchs, Geschmacks, Gehörs, Gesichts usw.), Gefühlen (durch Licht, Schall usw.) und Begierden zum Ausdrucke kommt. Insofern, als sie die Neigung zu allem darstellt, was uns angenehme Empfindungen durch die Sinne erzeugt, und zur Vernunft in Gegensatz tritt, wird sie Gegenstand sittlicher Beurteilung. Mit dieser Art der Sinnlichkeit als eines sittlichen Fehlers haben wir es hier zu tun. Sie ist nichts anderes als eine Ausartung, als eine vernunftwidrige Steigerung der gesunden, naturgemäfsen Sinnlichkeit, als die Vorherrschaft des Körperlichen über das Seelische, des Tierischen über das Geistige. Gesunde Sinnlichkeit ist ein leibliches, intellektuelles und sittliches Gut zugleich, entartete ein körperlicher und sittlicher Mangel. Zu Unrecht stellt darum Schleiermacher Sinnlichkeit als gleichbedeutend mit Sünde hin. Wir meinen vielmehr, dafs alle Sünde, alles Böse im Geiste, besonders im Willen, wurzelt und in entarteter Sinnlichkeit sich betätigt als »Fleischeslust, Augenlust und hoffärtiges Leben,« kurz als die Leidenschaft des sinnlichen Genusses als obersten Lebenszweckes (Wollust, Leckerei und Schleckerei, Vergnügungssucht u. d. m.). Treffend schildert diese Zwiespältigkeit von Geist und Genufs Shakespeare in »Othello« (I, 3): »Hätte die Wage unseres Lebens nicht eine Schale voll Vernunft, um einer anderen voll Sinnlichkeit das Gleichgewicht zu halten, so würde das Blut und die Bösartigkeit unserer Natur uns zu den wunderlichsten Ausschweifungen verführen. Aber wir haben Vernunft, unsere tobenden Leidenschaften, unsere fleischlichen Triebe und zügellosen Lüste abzukühlen.« Das Urbild der Sinnlichkeit hat Shakespeare im Caliban (»Der Sturm«) gezeichnet. Häufig nimmt der Sprachgebrauch das Wort Sinnlichkeit in seiner engsten Bedeutung als geschlechtliche Lüsternheit, Hang zur Wollust, gesteigerten Trieb zur Geschlechtsvereinigung. Mit Trägheit ist öfter ein starker Hang zu grober Sinnlichkeit verbunden, ebenso mit Schwärmerei, Frömmelei (Betschwester — Bettschwester!) und Grausamkeit (vergl. Sallet, Gedichte S. 105). Mächtig beeinflufst wird sie von der Einbildungskraft; Benzel-Sternau nennt diese zutreffend die »Sonne der Sinnlichkeit«. Im ganzen »regt sie sich lebhafter und ungestümer in dem physisch stärkeren männlichen Geschlechte, als in der zarten weiblichen Natur«. Vergl. H. B. von Weber (a. a. O. 375). Kinder sind, als der Natur am nächsten stehend, am stärksten der Sinnlichkeit hingegeben. Da sie das furchtbarste Hindernis der geistigen Befreiung und der sittlichen Veredelung darstellt, mufs ihr die Erziehung die umsichtigste Behandlung angedeihen lassen. Herbart empfiehlt gegen »lüsterne Sinnlichkeit«:

»genaue Aufsicht, ernsten Tadel, die ganze Strenge sittlicher Grundsätze« (a. a. O. I, S. 274). Aufserdem schreibt er (a. a. O. II, S. 408): »Hang zur Sinnlichkeit. Ein Radikalfehler. Diät, Abhärtung, feste Regierung, neben der Sorge, die sinnliche Neigung, soweit erlaubt sein kann, durch Befriedigung zu beschwichtigen. Wo geistiges Leben wach ist, da mufs es durch den Unterricht in Atem gesetzt werden. Dabei moralische Vorschriften; denn die Selbstbeherrschung ist hier doch am Ende die Hauptsache. Die Erziehung aber kann das Temperament nicht verantworten.« Niemeyer bringt in Vorschlag (a. a. O. I, S. 156): »Dem Hange zur Sinnlichkeit überhaupt wirkt man entgegen durch Entfernung alles dessen, wodurch sie genährt wird. Man vermeide 1. alle Verzärtelung, Verweichlichung; 2. alle Befriedigung jedes Wunsches; 3. mütterliche, aber eigentlich kindische schwache Besorgtheit für jede Bequemlichkeit des Kindes; 4. Unterhaltung der Phantasie mit bevorstehenden sinnlichen Genüssen. An dessen Stelle trete a) frühe Abhärtung, Gewöhnung an Beschwerden und Mühseligkeiten; b) Kultur des Geistes und Erweckung des Interesses am Schönen, Wahren und Guten; c) lebendige Darstellung des Verächtlichen der rohen Sinnlichkeit und der Gefahr, durch Nährung der feineren in die gröbere zu verfallen, durch verachtende Urteile über Menschen, denen sinnliche Genüsse das höchste Gut sind; d) durch oft veranlafsten Wetteifer, sich mit anderen in Erduldung des Unangenehmen, der Witterung, der schlechten Kost, sonstiger Entbehrungen zu messen.« Soweit sich Sinnlichkeit als Merkmal seelischer Erkrankung erweist, tritt zu den pädagogischen Mafsnahmen der Beistand des Seelenarztes.

Leipzig. Gustav Siegert.

Sitte und Sittlichkeit

1. Etymologie des Wortes Sitte. 2. Sitte im Unterschied von Gewohnheit. 3. Von der Mode. 4. Vom Instinkt. 5. Vom Brauch. 6. Vom Gesetz. 7. Definition. 8. Ursprung. 9. Sittlichkeit. 10. Sitte und Erziehung.

1. Etymologie. Die Wörter: Sitte, gotisch sidus, sankrit svadha, griechisch ἔθος oder ἦθος, lateinisch suetus, consuetudo sind ihrem Ursprung nach identisch, gehen wahrscheinlich zurück auf sva sein (suus) und dha tun, also sva-dha = das zu eigen Gemachte. Sie bezeichnen Sitz, Wohnung, Gewohnheit. (Vergl. Curtius: Griechische Etymologie, S. 251.)

2. Gewohnheit umfafst jede Art des willkürlichen Handelns, die sich ein einzelner aus irgend einem Grunde zu eigen gemacht hat. Von der Sitte unterscheidet sie sich dadurch, dafs die Gewohnheit sich auf eine einzelne Person bezieht und deren individuelle Regeln des Handelns bezeichnet, Sitte aber ist die Gewohnheit einer gröfseren oder kleineren Gemeinschaft, namentlich eines Volkes. Nur im Plural spricht man auch von den guten und schlechten Sitten eines einzelnen. Über den pädagogischen Wert der Gewohnheit vergleiche den Artikel: Gewöhnung und Alumnat.

Dem Gewohnten als dem Bleibenden, Dauernden steht gegenüber die Mode.

3. Mode. Sie ist auch einer gröfseren Gesellschaft gemeinsam, aber im Gegensatz zu der Volkstracht, ist die Kleidermode beständigen Veränderungen unterworfen. Das Bestreben der Mode ist, die höheren Gesellschaftsklassen abzuscheiden von den niederen oder richtiger von den mittleren; denn die unteren kommen dabei nicht in Betracht, da die Gefahr für die höheren Klassen, mit den unteren verwechselt zu werden, schon von selbst ausgeschlossen ist. Die Mode ist die unausgesetzt von neuem aufgeführte, weil stets von neuem niedergerissene Schranke, durch welche sich die vornehme Welt von der mittleren Gesellschaft abzusperren sucht, es ist die Hetzjagd der Standeseitelkeit. Daraus erklären sich die charakteristischen Züge der Mode. Zuerst ihre Entstehung in den höheren Gesellschaftskreisen, sie geht von oben nach unten, von den tonangebenden Kreisen aus, die freilich oft nicht tonangebend sein sollten, z. B. wenn die Mode von Händlern ausgeht, die eine Ware in die Mode bringen wollen, oder von der Demimonde, die eben auffallen will. Die Mode wird von den mittleren Ständen nachgeahmt, weil man gern für etwas Höheres angesehen werden, mit zur Gesellschaft gehören möchte. Ist sie von den mittleren Ständen angenommen, so mufs

die Mode wechseln und zwar nicht im kontinuierlichen Fortgang des Bisherigen, sondern im auffallenden Gegensatz dazu als Neuheit. Und da im Zeitalter des Verkehrs eine Mode sehr schnell Verbreitung findet, muſs deren Wechsel immer schneller werden. (Ihering.)

Über die pädagogische Bedeutung der Mode bei Schülern, Schülerinnen und Lehrern vergleiche den Artikel: Kleidung und ein Wort von A. H. Francke in seiner nützlichen und nötigen Handleitung zu wohlanständigen Sitten 1733 S. 35: »Man soll nicht absichtlich oder aus Nachlässigkeit von der einmal üblichen Tracht abweichen, aber ebensowenig sich der Mode sklavisch unterwerfen, sondern den Vernünftigsten nachfolgen: Diese beschneiden soviel wie möglich den Überfluſs und die Torheit der Trachten und bringen sie zu einer nutzbaren Bequemlichkeit.« Übrigens betrifft die Mode wohl vorzugsweise aber nicht allein die Kleidung. Ihr unterliegt z. B. die Art wie jemand beim Essen Messer und Gabel braucht, wie er die Hand gibt, wie er grüſst, wie er andere anredet, wie Bücher gedruckt und eingebunden werden. Es gibt auch Modebücher, Modebäder, Modekunst, Modephilosophie, Modetiere usw.

4. Instinkt. Das Gegenstück zu der immer beweglichen Mode ist der sich fast ganz gleichbleibende Instinkt der Tiere. Er ist wie die Sitte einer gröſseren Gemeinschaft, nämlich einer ganzen Klasse von Tieren eigen, ist auch eine Gewohnheit, aber mehr als das, ist nichts Willkürliches, nichts Bewuſstes, sondern eine unwillkürliche Handlung. Man hat die Sitten der Menschen das homologe Organ zu den Instinkten des Tierlebens genannt. Sie gleichen ihnen darin, daſs sie zweckmäſsige, stereotype Verfahrungsweisen zur Lösung komplizierter Lebensaufgaben sind; ebenso darin, daſs sie ohne Einsicht in ihre Zweckmäſsigkeit geübt werden. Man kann daher die Sitten als zum Bewuſstsein gekommene Instinkte erklären.

Wie er auch immer entstanden sein mag, jetzt ist der Instinkt ein mechanischer Zwang, dem das Tier gehorchen muſs und zwar jedes Exemplar der betreffenden Art in nahezu gleicher Weise. Ein europäisches Kind unter Chinesen versetzt, würde chinesische Sitten annehmen, ein Tier dahin versetzt, wird demselben Instinkte folgen, wie anderwärts. Auch der Mensch hat Instinkt, aber der Nahrungs- und Fortpflanzungsinstinkt ist keine Sitte, sondern Natur, allein ein groſser Teil der Sitten schlieſst sich an die natürlichen Instinkte oder Bedürfnisse an, wie die Sitten beim Essen, Wohnen, bei der Ehe usw.

5. Brauch. Weiter unterscheidet sich die Sitte vom Brauch. Der Brauch ist wie die Sitte die Gewohnheit einer Gesamtheit. Es ist Brauch, daſs in einer Gegend, wo das Holz billig ist, Holz, anderwärts Torf oder Kohle gebrannt; daſs hier mehr Bier, dort mehr Wein getrunken wird; daſs in der einen Gegend zur Bekleidung Wolle, in einer anderen Baumwolle; hier zur Bedachung Ziegeln, dort Schiefer oder Schindeln verwandt werden. Dergleichen Bräuche beruhen auf einer gewissen äuſseren Notwendigkeit, auf dem eigenen Interesse jedes einzelnen. Jeder einzelne und jede Gemeinschaft würde in den meisten Fällen immer wieder von selbst durch ihre eigenen Interessen geleitet auf jene Bräuche kommen, auch wenn man nicht im Zusammenhang mit der bisherigen Bevölkerung jener Gegenden stände. Aber wie auch sonst Familien-, Stammes-, Volksbräuche entstanden sein mögen, von der Sitte unterscheidet sich die soziale Gewohnheit des Brauchs, einmal schon dadurch, daſs man Bräuche einer jeden Gesellschaft beilegt, Sitten aber meist nur den natürlich entstandenen Gemeinschaften eines Stammes oder Volkes, sodann fehlt dem Brauche die Norm. Nicht äuſseres Interesse, nicht willkürlich angenommene Gewohnheit, sondern der bewuſste Zusammenhang mit den Vorfahren, eine Art moralischer Zwang ist es, der für die Befolgung der Sitte die Norm gibt.

6. Gesetz. Durch den moralischen Zwang unterscheidet sich die Sitte endlich vom Gesetz und vom Recht, die eine physische Strafe gegen die Übertreter bestimmen. Zwar fehlt es auch der Sitte nicht an Zwangsmitteln. Dieselben sind aber wie die Sitte selbst unverbindlicher Art: sie bestehen weder in innern Pflichtgeboten, wie die sittlichen Gesetze noch in äuſsern Strafandrohungen, wie die Strafgesetze. Das Zwingende der Sitte liegt

einmal in der mit dem Nachahmungstrieb zusammenhängenden Scheu des Menschen, sich von seinesgleichen auffallend zu unterscheiden, und sodann in den gesellschaftlichen Nachteilen, welche in der Form übler Nachrede und Zurücksetzungen jede gröſsere Abweichung von dem üblichen, normalen Verhalten mit sich führt. Die Scheu, andern zu miſsfallen, wirkt auf die meisten Gemüter wie ein böses Gewissen, und die gesellschaftlichen Nachteile, die mit Nicht-Befolgung einer Sitte zuweilen verbunden ist (Boykottieren) können empfindlicher sein, als Strafen des Staates gegen Gesetzesübertretungen. (Wundt.)

Anfangs ist kein Unterschied zwischen Sitte, Recht und Gesetz. Die Sitte ist das Gesetz, und Gesetz ist Sitte. Es bestehen noch keine oder nur wenige geschriebene Gesetze, bis die Staatsgewalt sich der Gebiete des Rechts, der Gesetze und Strafe bemächtigt. Ehe dies geschieht, gilt die Sitte als das ungeschriebene Gesetz, und die Kraft des Gesetzes besteht anfangs nicht in der Strafandrohung des Staates, sondern in der Gewohnheit und Sitte. In diesem Sinne sagt Tacitus von den Germanen: bei ihnen wirken gute Sitten mehr als anderwärts gute Gesetze. Aber auch von den Römern sagt Ennius: der römische Staat gründet sich auf seine alten Sitten (Moribus antiquis res stat Romana virisque). Bei Horaz (Od. III. 24, 25) heiſst es: leges sine moribus vanae sunt (ohne Sitten sind die Gesetze umsonst). Schleiermacher meint, das Gesetz sei nur dazu da, sich unnötig zu machen, indem die Erfüllung desselben sich zu Sitte gestaltet, die des Gesetzes nicht mehr bedarf. Das bürgerliche Gesetzbuch § 138 bestimmt: Ein Rechtsgeschäft, was gegen die guten Sitten verstöſst, ist ungültig. Die hier angegebenen Unterschiede von Gewohnheit, Brauch, Sitte, Gesetz, Recht werden natürlich weder in der Volkssprache noch von unseren Klassikern streng innegehalten, sucht man aber die verwandten Begriffe in der angegebenen Weise auseinanderzuhalten, so kommt man zu folgenden Begriffsbestimmungen des Wortes Sitte.

7. Definition. Die Sitte ist eine Norm des willkürlichen Handelns, welches bei einer Volks- oder Stammesgemeinschaft herrschend ist, ohne daſs sie auf ausdrückliche Befehle und durch Strafen, die auf Nichtbefolgung gesetzt sind, erzwungen wird. (Wundt.) Oder: Sitte ist der Inbegriff der in einem gewissen Menschenkreise durch allgemeine Anerkennung und Übung zur Geltung gebrachten Verhaltungsregeln für die verschiedenen Vorfälle des praktischen Lebens (Lindner, Encykl. Handbuch der Erziehungsk.). Oder: Mit dem Worte Sitte bezeichnen wir heutzutage immer ein gemeinsames zur charakteristischen Lebensgestaltung irgend einer Gemeinschaft von Menschen gehöriges Tun, eine Lebensnorm, die einen Kreis von Menschen in der Art bestimmt, daſs sie wie ein Gesetz (ja pünktlicher und williger als jedes förmliche Gesetz) beobachtet wird, ohne daſs eine äuſsere Vorschrift dafür bestünde, oder eine gesetzliche Autorität dazu nötigte. (Palmer in Schmids pädagog. Handbuch.) Sitte ist im allgemeinen alles bei irgend einer Gesamtheit, in einem Stamm oder einer Stadt, Geübte, Gewohnte, Gebräuchliche. (Lazarus.) Die Sitte ist die durch alle Eigentümlichkeiten der einzelnen hindurchgehende Gleichheit, der Typus in der sittlichen Tätigkeit. (Schleiermacher.) Sitte ist die gewohnheitsmäſsige Ausgestaltung der immanenten Gesetze der Gemeinschaftsbewegung in normative und imperative Formen. (v. Öttingen.) Die Sitte ist das Leben selbst, gefaſst in die Reinheit naiven Volksbewuſstseins und gehalten im Zauber naturwüchsig entstandener, anmutender Formen. (O. Frick.) Die Sitte ist eine Zusammenfassung dessen, was frühere Menschen als nützlich oder schädlich angesehen und geübt haben. Sittlichkeit ist nichts anderes als Gehorsam gegen die Sitte. (Nietzsche.)

8. Ursprung. Wie bei allem, was aus vorgeschichtlicher Zeit stammt, z. B. Sprache, Religion, Recht, Staat, Ehe usw. hat man sich auch bei dem Versuche, die Entstehung der Sitte zu erklären vor drei Erklärungsweisen zu hüten. Einmal heiſst es: gewisse Sitten stammen von Gott oder Göttern, zum andern von Königen, Stammvätern, Gesetzgebern, drittens, sie sind zu gewissen Zwecken erfunden. In den letzten Fehler sind z. B. auch so bedeutende Sittenforscher gefallen wie Ihering und Max Müller. Dieser bemerkt z. B. zur Erklärung der weitverbreiteten, sonderbaren

Sitte der Couvade, dafs sich nämlich der Mann als scheinbar krank zu Bett legt, wenn ihm ein Kind geboren ist: »So seltsam sich auch im Verlauf der Zeiten Sitten gestalten mögen, so haben sie doch gewöhnlich sehr einfache Anfänge. Wenn wir nun auch die Behandlung, die noch heutzutage unter uns einem Ehemann bei der Entbindung seiner Frau nicht allein von seiten der Schwiegermütter, Schwägerinnen, und anderer weiblicher Verwandten, sondern auch von Ammen und jedem sich wichtig machenden Dienstmädchen zu teil wird, nicht übertreiben wollen, so kann man doch nicht leugnen, dafs es allgemein vermerkt wird, dafs während seine Frau Schmerzen leidet, er, der Urheber, von aller Pein frei ist, und dafs wenn irgend ein Versehen geschieht, wofür man ihn tadeln kann, er sicher davon hören wird. Wenn seine Stiefeln knarren, wenn sein Hund bellt, wenn das Stroh nicht gehörig hingelegt ist, erhält er nicht seinen Teil? Würde er nicht am besten tun, sogleich selbst zu Bette zu gehen und nicht eher aufzustehen, als bis alles vorbei ist? Wenn in unserem hochzivilisierten Zeitalter etwas derartiges vorkommt, so können wir uns vielleicht vorstellen, wie es bei den nomadischen Rassen gewesen sein mufs ... Die ursprüngliche Absicht ist leicht erkennbar. Der Ehemann sollte sich vor und nach der Geburt des Kindes ruhig verhalten, und seine Hausgevatterinnen sagten ihm, dafs er, wenn er auf die Jagd ginge und betrunken nach Hause käme, dem Kinde schaden würde. Im Falle das Kind stürbe, würde sein Mangel an Rücksicht daran schuld sein.*)

In denselben Fehler, für uns unverständliche Sitten Gründe und Motive anzunehmen, die allenfalls unseren Gefühlen und Überlegungen entsprechen, verfällt Ihering z. B. bei Erklärung der Leichenschmäuse. Um ein recht zahlreiches Leichengefolge anzulocken und also dem Toten möglichst grofse Ehre zu erweisen, gaben die Hinterbliebenen den sich einfindenden Gästen als Lohn ihrer Mühe ein grofses Gastmahl. Das Mittel war von demjenigen, der zuerst darauf verfiel, geschickt gewählt und er wufste auch sehr gut, warum er die Erquickung erst nach der Bestattung verabreichte und nicht, was doch das Natürlichste gewesen wäre, schon vorher. Das Mittel bewährte sich, andere folgten dem Beispiel.*) Mit Recht bemerkt Wundt gegen derartige Erklärungen: »Niemals dürfen wir uns verführen lassen, die Motive, aus denen etwa der heutige Kulturmensch auf eine bestimmte Lebensgewohnheit verfallen könnte, für diejenige zu halten, durch welche die Sitte dereinst tatsächlich ins Leben gerufen wurde.«

Die Entstehung aller dieser Sitten, die uns jetzt oft so anstöfsig oder unverständlich sind oder nur noch als Scherz und Spiel geübt werden, sind Überbleibsel aus einer Zeit, wo Religion, Moral, Recht und Politik noch ungeschieden waren, wo im Grunde genommen allen derartigen Handlungen religiöse, wir würden sagen, abergläubische Motive zu Grunde lagen. Sie waren anfänglich Kultushandlungen und hatten ihre verbindende Kraft in der Gemeinsamkeit des Kultus und in der Wichtigkeit, die man demselben hinsichtlich der Gunst oder Ungunst der Götter zuschrieb. So liegt der Couvade der Glaube an eine geheimnisvolle Verbindung von Vater und Kind zu Grunde. Nach Schurtz hatte sie den Sinn: die Wöchnerin gilt für unrein, ihr können also böse Geister leicht etwas antun. Wenn nun der Ehemann sich hinlegt und sich krank stellt, so werden die bösen Geister getäuscht. Gegen ihren Schabernack ist der Mann widerstandsfähiger. Ratzel (Völkerkunde II. 621) berichtet: die Couvade haben sogar Weifse am Amazonenstrom angenommen. Der Vater will sich dadurch stärken für die Vermehrung seiner Pflichten für das neue Kind.

Die Leichenschmäuse gelten zum Teil dem Verstorbenen, um dem abgeschiedenen Geist ein Mahl zu geben und ihn so günstig zu stimmen, zugleich bedeuten sie die feierliche Besitznahme der Hinterlassenschaft von seiten der Erben vor Zeugen. So erinnern viele zum Schmerz gewordene Hochzeitspiele oder Sitten an die Zeit, da die Braut erkämpft oder gekauft wurde.

Zur Erklärung des Ursprungs der Sitten bemerkt Schurtz (Urgeschichte der Kultur

*) M. Müller, Essays II. 1889. S. 247f.

*) Ihering, Zweck im Recht. II, 224ff.

1900 S. 17): Es ist das einzelne Individuum, was den Anstofs zu einer Sitte gibt. Jeder Brauch, auch der unsinnigste, hat einmal eine gewisse Berechtigung gehabt, ist das Ergebnis eines logischen Schlusses, wenn auch oft eines unvollkommenen und verfehlten. Der Verstand schafft die Sitte, und wenigstens eine kurze Zeit ist eine jede in diesem Sinne lebendig, allenfalls mit Ausnahme der blofsen blinden Nachahmung.

Hat aber einmal die Gesellschaft irgend einen Brauch angenommen, dann entzieht er sich der fernern Kontrolle des Verstandes. Er ist gut und recht, weil er herkömmlich ist. Jeder glaubt, sagt schon Herodot, dafs seine Sitten bei weitem die besten sind. Wenn man allen Völkern freistellte, sie sollten sich aus allen Sitten und Gebräuchen die besten aussuchen, so würden sie alle nach genauer Untersuchung ein jeder die seinige wählen ... Die Sitten sind also aufgespeicherte Erfahrungen der Vorzeit, von der Vorzeit bereits durchdachte Probleme; wer ihnen mechanisch folgt, wird, ohne dafs er seinen Verstand zu Rate zu ziehen braucht, das Richtige treffen. Der Geist wird durch die Sitte entlastet, der Daseinskampf erleichtert.

Dem fügt Lazarus hinzu: Unstreitig sind die Gefühle des Urmenschen stärker, erregter, heftiger als die der gebildeten Zeiten, sie reflektierten fast alle sofort in Handlungen. Und erst aus seinen Handlungen verstand der Urmensch seine Gefühle. Nun lebte der Urmensch in einer Gesellschaft von Gleichgeschaffenen. Die Ausbildung der Individualität ist erst das Produkt der Geschichte. Wie der eine seine Tat versteht, so verstehen sie alle Genossen, denn sie alle fühlen durchschnittlich dasselbe. Unter gleichen Umständen wird von allen das Gleiche gedacht und gefühlt und infolgedessen das Gleiche getan. Was einmal getan ist, wiederholt sich bei gleichen oder ähnlichen Anlässen. Es tritt dazu die Freude des leichten Flusses der Vorstellungen bei Wiederholung des Bekannten, die Erinnerung usw. Und so kann man, wie bei der Sprache, nicht von einzelnen Erfindern der Sitte reden. Der eine mag dies, der andere jenes dazu beigetragen haben, als Ganzes, als fertige Sitte ist sie eine gemeinsame Schöpfung, die sich schon deshalb nicht in individuelle Elemente zerlegen läfst, weil die vollkommen gleichzeitige Wirksamkeit jener individuellen Faktoren es dem einzelnen unmöglich macht, zu trennen, was aus ihm selber kommt, von dem, was er anderen verdankt. Gewifs hat der Einflufs hervorragender Geister auch in der Geschichte der Sitte niemals ganz gefehlt. Aber insoweit wir ihn überhaupt nachweisen können, verschwindet er um so mehr in einer Summe unabsehbarer Teilkräfte, in je entferntere Vergangenheit wir die Geschichte der Sitte zurückverfolgen (Wundt).

Waren die Sitten nun, gleichviel wie, einmal vorhanden, so sind sie dann vielfach durch Weise, Könige und Propheten umgedeutet und gemildert worden. So handelte die Kirche, als sie in Deutschland eindrang und sich befestigte; viele noch jetzt geübte Sitten schreiben sich aus Anordnungen aus der Zeit Karls des Grofsen her, z. B. das Verhalten beim Gewitter, beim Anfang eines Krieges.*)

Da die Sitte die Form ist für irgend einen Gedanken, eine Erinnerung, ein Gefühl, einen Glauben, so sieht man deren Berührung mit dem Ästhetischen. Der Gedanke, der sich etwa im Grufs ausspricht, kann mehr oder weniger anmutend ausgedrückt werden, er kann eine mehr oder weniger schöne Form haben. Die Form, in welcher die Sitte ihre Gedanken darstellt oder verleiblicht, kann Gebärde, Wort, Gesang, Handlung, kurz alles sein, wodurch die Kunst etwas darzustellen pflegt. Ja, Sitten darzustellen, hat sich die Kunst vielfach geradezu zur Aufgabe gemacht. Das Genre ist ja soviel wie Sittenbild, oder man denke an das Idyll, an die Dorfgeschichte. Hier erscheint überall die Sitte in mehr oder weniger idealer Gestalt. Und wieviel Poesie liegt nicht in der Sitte, nach der der Doge von Venedig sich mit dem Meere vermählte, oder wenn der Sultan am Tage der Thronbesteigung sich mit dem Schwerte des Propheten umgürtet, oder unsere Könige ihre Krone vom Altar nehmen und sich selbst auf das Haupt setzen.

So hat auch alles, was wir Anstand oder feine Sitte nennen, eine enge Be-

*) Vergl. Hauck, Kirchengeschichte I, 229 u. II, 650, 670.

ziehung zum Ästhetischen. Und wenn es bei Goethe heifst: nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte, so will er zunächst mit Sitte die Gebundenheit an das Herkömmliche, aber gewifs zugleich auch die Schönheit der Sitte bezeichnen. Und wenn Uhland sagt: er tät mit Sitten des Königs Tochter (zum Tanze) bitten, so meint er feine, ritterliche, höfische Sitten. Willst du wissen, was sich schickt, so frage nur bei edlen Frauen an (Goethe). Mit sanft überredender Bitte führen die Frauen das Zepter der Sitte (Schiller).

9. **Sittlichkeit.** Sittsamsamkeit ist die Beobachtung bestehender Sitten; Selbstbestimmung infolge freier sittlicher Überlegung ist Sittlichkeit (Lindner). Insofern stehen Sittsamkeit und Sittlichkeit in einem gewissen Gegensatz, sie verhalten sich etwa wie Legalität und Moralität. Bei der Sittsamkeit läfst sich der Mensch ganz von dem leiten, was in einer Gemeinschaft für gut und recht gilt. In der Sittlichkeit erhebt er sich als einzelner über das Bestehende und unterwirft es seinem eigenen Urteile. Darum hat man gefragt: sind die Wörter: Sittlich, Sittlichkeit, Sittenlehre richtig gewählt? Sie bezeichnen dem Wortlaut nach ein Gebundensein an gemeinschaftliche Sitten, dem jetzigen Sinne nach aber eine Erhebung des Selbstbewufstseins des Einzelnen über diese Gebundenheit. So heifst es z. B. in Schleiermachers Buch »Die christliche Sitte S. 33: Die christliche Sittenlehre ist die Beschreibung derjenigen Handlungsweise, welche aus der Herrschaft des christlich bestimmten religiösen Selbstbewufstseins (nicht Volks- oder Gemeinschaftsbewufstsein) entsteht.« Darum wird gefragt, ob wir das Wort Sittlichkeit nicht besser ganz vermeiden sollten. Da das, was wir Sittlichkeit nennen, nach allen Seiten in der Bibel und in den Schriften Luthers genügend beleuchtet sei, während das Wort selbst sittlich oder Sittlichkeit nie gebraucht werde, so könnten wir es jedenfalls entbehren ohne die Sache zu schädigen und würden also ein sprachlich zweifelhaftes Wort vermeiden.*)

Und allerdings ist zuzugeben, dafs das Wort Sittlichkeit in dem Sinne, wie es in der Wissenschaft gebraucht wird, nicht volkstümlich ist. Das Volk spricht von Tugend, von Gewissenhaftigkeit, Treue, Liebe usw., also von einzelnen Erweisungen der Sittlichkeit, oder wo es von Sittlichkeit und Unsittlichkeit redet, meint es die Keuschheit. Auch Wundt bemerkt: Der Gebrauch des Wortes Sittlichkeit ist ein esoterischer. Das Sittliche kennt der gemeine Mann kaum anders als in seinen Gestaltungen. Dinter suchte seiner Zeit das Wort in die Volksschule und damit ins Volk einzuführen. Er läfst in seinen Unterredungen VI, 1871, S. 41 die Frage: wann bist du ein sittlich guter Mensch? beantworten: Wenn ich den redlichen, beharrlichen und allgemeinen Willen habe, recht zu handeln und recht zu denken.

Jedenfalls wird sich jetzt in der Wissenschaft das Wort sittlich mit seinen Ableitungen kaum entbehren lassen. Brauchen wir es also, wie man sonst moralisch und ethisch anwendet. Vergl. Art. Ethik und Gewissen und Gewissensbildung.

Das Sittliche hebt mit der Sitte an. »Unendlich ist die Zahl der Gebräuche, der Ge- und Verbote bei allen auch den kleinsten Ereignissen des Tages. Es ist als ob der primitive Mensch sich von so unzählig dunklen Gefahren umdrängt sähe, dafs er nur Schritt für Schritt sich vorwärts zu tasten wagt, ängstlich nach allen Anzeigen eines guten oder bösen Gelingens ausblickt und jede wirkliche und scheinbare Erfahrung ihn förmlich erstickte. In gefährlichen und aufserordentlichen Lagen wächst die Zahl der Vorschriften ins Ungeheure. Der Kampf, den das Individuum für seine Befreiung von den beengenden Banden der Gesellschaft führt, richtet sich zum guten Teil gegen diesen vorworrenen Komplex starrer, sinnlos gewordener Regeln« (Schurtz, Völkerkunde, S. 187), da heifst es denn: weh, dafs ich ein Enkel bin! So kommt ein Zwiespielt in den Menschen. Die Naturseite des Menschen geht »auf willkürliche Lust und lustige Willkür« aus, sie sucht Befriedigung jeder aufsteigenden Begierde auf dem kürzesten Wege. Dem tritt die Sitte entgegen, sie bindet z. B. die Mahlzeit an gewisse Zeiten, lehrt Rücksicht nehmen auf andere, kurz

*) Neue kirchliche Zeitschrift von Holzhausen, 2. Jahrgang 1891, S. 469 und 1898, S. 393. Ebensowenig findet man in der Bibel die Wörter Selbstsucht, Eigenliebe, Eigennutz, Gewissenhaftigkeit, Sündhaftigkeit.

fast jede Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Begierden umgibt sie mit gewissen Formen. Indem die Sitte die allgemeine Norm der individuellen Willkür entgegengesetzt, indem sie einen moralischen Zwang gegen natürliches Sichgehenlassen ausübt, wird sie eine Erzieherin zur Pflicht. Die Sitte unterscheidet den Menschen vom Tiere und den gesitteten Menschen von ungesitteten oder wilden.*) Freilich ganz ungesittete, d. h. Völker ohne alle Sitte gibt es nicht. Jedes Volk hat seine Sitten, und je weniger es deren hat, um so treuer werden sie beobachtet. So steht also in jedem Menschen der Willkür der Naturseite die Sitte als etwas Festes Geregeltes als Norm gegenüber. Und das ist jetzt noch immer so. Jeder Mensch mufs sich erst in Sitte und Unterordnung hineinleben und die spröde Naturseite in sich überwinden, und man weifs, wie oft und gern diese Schranke der Sitte durchbrochen wird. Hat doch fast jedes gebildete Volk noch besondere Feste, Saturnalien, Karneval usw., in deren Feier die Aufhebung und das Gegenteil der Sitte zur Sitte gehört. Da bricht die durch die Sitte gezähmte Natur wieder durch, da darf der Hindu Fleisch essen, der Sklave befehlen usw. In seinen Festen kehrt der Mensch gar oft zur ursprünglichen Naturroheit zurück.**)

Gerade bei dergleichen Gelegenheiten lernt man den sittlichen oder doch sittigenden Einflufs der Sitte erkennen. »Wo nun die Macht der Sitte die einzelnen Antriebe, die instinktiven Neigungen, die natürlichen, abspringenden, singulären, wilden Vorgänge des Lebens wie ein Netz umspannt, oder wo sie als ein organisches Zentrum die niederen Prozesse der natürlichen Antriebe, die Attraktion und Repulsion der Lust und Unlust, die chemischen Wahlverwandtschaften der Zuneigung und Abneigung in den Dienst eines geordneten Organismus führt: da ist Menschentum vorhanden. Die erste und gröfste Probe dieser Macht zeigt sich dann und da, wo die Sitte gegen Neigung erfüllt werden soll und wird. Daraus entspringt ein ganz neues Gefühl der Befriedigung: sittliche Zufriedenheit und Siegesfreude« (Lazarus).

Vor dieser sittlichen Siegesfreude liegt der Zustand des Urteilens und Schwankens. Wo der Zwiespalt zwischen der Naturseite und der Sitte bemerkt und gefühlt wird, wo ein Schwanken eintritt, wo gefragt wird, soll ich, darf ich, mufs ich oder gar darf man? Da wird über den Wert der Sitte geurteilt, da wird die Sitte als Norm anerkannt oder abgelehnt. Damit ist der Prozefs sittlicher Überlegung eingeleitet. Was nun den Mafsstab der Beurteilung abgibt, wird zunächst die Rücksicht auf das Herkommen, auf das Angenehme, Nützliche sein, aber es kann nicht ausbleiben, dafs sich auch eine rein sittliche, völlig uninteressierte Beurteilung geltend macht, zumal wo die Sitten verschiedener Stämme miteinander verglichen werden, oder wo die Phantasie tätig ist und einen Zustand mit anderen Sitten ausmalt.

Zuvörderst freilich wird das Gewohnte, Nationale, Lust- und Ehre Bringende gelobt. Was wider die bestehenden nationalen Sitten verstöfst, wird als unsittlich getadelt, nicht weil es nicht sein soll, sondern weil es mit den herkömmlichen sozialen Einrichtungen nicht sein noch bestehen kann. Dann folgt eine lange Zeit, in der diese mit rein sittlichen Urteilen und Vorschriften auf die gleiche Stufe gestellt werden. So oft bei Homer, in den Sprüchen Salomos und des Siraciden. Aristophanes tadelt an Sokrates jedes Abweichen von den altathenischen Sitten in ganz gleicher Weise: Unbescheidenheit, warme Bäder, Gottlosigkeit, weichliche Musik usw. Der »wälsche Gast« von Thomasin schreibt mit gleicher Bedeutsamkeit vor, dafs man das Brot nicht vor der Suppe essen, nicht sitzen soll Bein über Bein geschlagen, dafs man den Bedürftigen helfen soll; Tugend, Hübschheit, Zucht, Sitte, Frumkeit sind dasselbe. Gurnemann gibt dem Parsival die Ermahnungen zur Barmherzigkeit, Milde, Demut, Mäfsigkeit in demselben Ton als: er solle sich den Eisenrost abwaschen, wenn er die Rüstung ablegt.

*) In den deutschen Liedern bis ins Mittelalter hinein heifst Sitte oft soviel wie Zucht und das Gegenteil die Wilde, d. h. ein Umherirren in der Wildnis, die Unbezähmbarkeit. Freybe: Altdeutsches Leben 1878 I, S. 161. Auch Schiller: Fernen Inseln des Meeres sandtet ihr Sitten und Kunst.

**) Vergl. Bestmann, Geschichte der christlichen Sitte I, S. 145. O. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker, S. 189.

Aber fast bei allen höher stehenden Völkern ist namentlich unter Führung von Weisen oder Propheten die weitere Scheidung des bloſsen Rituellen oder Sittengemäſsen von dem wahrhaft Sittlichen eingetreten. Sittsamkeit und Sittlichkeit werden unterschieden. Es wird ein Maſsstab gewonnen, wonach gewisse Sitten als Unsitten, d. h. als Sitten, die nicht Sitte sein sollten, bezeichnet und verabscheut werden, und wo die herrschenden Sitten nicht selten geradezu Gewissenslähmungen und Sittlichkeitshemmungen sind.*) Und zwar ist bei den Völkern, die sich überhaupt zu wissenschaftlichen Betrachtungen der Ethik erhoben haben, der Anstoſs dazu meist ausgegangen von dem Überhandnehmen schlechter Sitten, die zur Rüge aufforderten und bei einzelnen Männern im Gegensatz zu den verworrenen Ansichten des gemeinen Lebens oder zu dem gedankenlosen Befolgen des Herkommens oder zu den Sophistereien der kultivierten Gesellschaft die Frage nach dem eigentlich Löblichen und Tadelnswerden, Geziemenden und Unziemenden, Gerechten und Ungerechten kurz nach dem Sittlichen hervortreten lieſsen. So Sokrates und Kant ihrer schlaffen Zeit gegenüber. Wird doch bei den alten Römern es als Sprichwort oft angeführt: die besten Gesetze kommen von den schlechtesten Sitten.

Indessen weiſs man, daſs schlaffe Zeiten nicht so leicht durch ein straffe Ethik gebessert werden, auch nicht dadurch daſs diese anerkannt wird. Nicht einmal die Staatsgesetze vermögen Unsitten auszurotten, wie man am Duell, an der Blutrache sieht, ja auf den Grenzgebieten Indiens wird trotz aller Verbote noch immer hier und da eine Witwe verbrannt, und man denke, wie lange sich Zauberei trotz Auflärung und trotz Verbot und Strafe auch bei uns erhalten hat. Vergl. den Artikel Aberglaube.

Nachdem das sittliche Urteil über die Sitte wachgerufen ist, kann deren Wert in pädagogischer Erziehung erwogen werden.

10. Sitte und Erziehung. Es versteht sich von selbst, daſs die Erziehung sehr genau zu unterscheiden hat zwischen Sitten, die sittlich zu billigen oder doch zu dulden, und solchen, die entschieden sittlich zu verwerfen sind, sei es daſs sie geradezu Unsittliches fordern wie z. B. viele sog. Handwerkssitten auf Betrug hinauslaufen, sei es, daſs sie die Kinder sittlich gefährden. Ob man bedenkliche Sitten dulden oder sich fremden Sitten anschlieſsen und die Irrtümer ganzer Völker schonen dürfe, darüber hatte 1780 die preuſsische Akademie der Wissenschaften eine Preisaufgabe gestellt. Die eine Bearbeitung von Castillon bejahte, die andere von Beker verneinte die Frage entschieden. Die Erziehung wird hier überall den streng sittlichen Maſsstab anzulegen haben. Sie wird schonen, dulden, pflegen, was irgendwie nicht geradezu gegen die Sittlichkeit verstöſst. Schonung und Duldung gegen unbedenkliche Sitten und Anschauungen anderer gebietet das Wohlwollen und die Achtung gegen andere. Ein Angriff auf unsere heimischen Sitten gilt uns als ein Angriff auf uns selbst und auf die Personen, von denen wir die Sitten überkommen haben. Dergleichen Sitten gelten als ein zu Recht bestehendes Besitztum ihrer Träger, das wie jedes Eigentum zu achten ist, weil jede Verletzung Streit erregt. Endlich wird die Billigkeit fordern, das zu schonen, worin wir selbst geschont sein wollen.

Aber nicht nur Duldung, auch Pflege ist zu fordern. Denn wie bereits gesagt, die Sitte selbst erzieht schon dadurch, daſs sie die rohe Natur bändigt. Die Beobachtung, auch die blinde nur gewohnheitsmäſsige Beobachtung der herrschenden (sittlich unbedenklichen) Sitten fördert die von der Idee der Vollkommenheit geforderten formalen Tugenden der Besonnenheit, der Selbstbeherrschung, des Gehorsams, der Rücksichtnahme auf andere. Man vergleiche dazu die Artikel Regierung und Gehorsam. »Die Sitte überhebt den Menschen der unter Umständen so schwierigen Überlegung und Selbstbestimmung und zeigt ihm den geebneten Pfad, den er ruhigen Gewissens wandeln kann, gute Gewohnheiten ersetzen viele gute Grundsätze; die Sittlichkeit ist nur der Kompaſs, der dem auf der offenen See des Lebens Steuernden die Fahrrichtung

*) Ihering bemerkt, die Sprache bezeichnet mit dem Singular Sitte vorzugsweise die gute Sitte, während sie unter dem Plural die Sitten sowohl gute als schlechte verstehe.

anzeigt. Die Sitte ist da, bevor noch der Einzelne zum Handeln kommt; die Sittlichkeit ist etwas, was er erst schaffen soll durch Anwendung der ewigen, unverrückbaren Maſsstäbe des Sittengesetzes auf die wechselvollen Verhältnisse des praktischen Lebens. Diese Anwendung setzt nicht bloſs Gewissenhaftigkeit, sondern auch Klugheit voraus, um das Rechte zu treffen, welches der auf Pfaden der Sittsamkeit wandelnde Mensch ohne Kampf, ohne Umsicht, ohne Überlegung von selbst trifft. Je einfacher die Lebensverhältnisse liegen, je mehr das gewohnheitsmäſsige Element in ihnen vorwiegt, desto mehr wird das Handeln des tugendhaften Menschen durch die Gebote der Sitte geregelt, desto leichter gestaltet sich auch die Lebensaufgabe desselben. Darum ist die sittliche Gewöhnung und Erziehung bei Kindern erschwert, deren Eltern oft den Wohnort wechseln, oder wo die Kinder viel auſserhalb des schützenden Hauses sich selbst durchs Leben schlagen müssen.

Das ruhige Gleichmaſs der Sitte fördert mächtig die Charakterbildung. Gesellschaftliche Einrichtungen und Staatsgesetze, Herkommen und Umgangsformen, religiöse Übungen und nationale Feste übernehmen das Amt, die Willensentschlieſsungen des Einzelnen zu apperzipieren und ihm die Charakterbildung zu erleichtern.« (Lindner.) Am besten darum, wenn Schule und Haus so eng zusammenhängen, daſs die Sitten der Schule nur als Fortsetzung von lebendigen Sitten des Hauses erscheinen. Eine desto gröſsere Macht gewinnen sie dann über den Zögling, und um so weniger bedürfen sie der absichtlichen Aufstellung fester Formen zur Ergänzung.*) Ja noch mehr: die herrschende Volkssitte kann gerade als Volkscharakter aufgefaſst werden, an welchem der Einzelne, wie an dem allgemeinen Bewuſstsein der Gesellschaft überhaupt, nach Maſsgabe seiner individuellen Eigenart und seiner sozialen Stellung teilnimmt. Geschichtliche Ereignisse, die den politischen Zustand alterieren, frivole Aufklärung, die an dem Herkommen rüttelt, überhaupt alle Momente, welche die Volkssitte antasten, greifen auch den Volkscharakter an und erzeugen nicht selten einen Zustand der Auflösung aller sozialen Gestaltungen, aus welchem allgemach neue soziale Charakterformen heraus kristallisieren. In solchen Übergangsstadien gesellschaftlicher Auflösung und Neubildung wird es auch dem Einzelnen sehr schwer, zur Charakterbildung zu gelangen, weil er sich an keine bestehende Volkssitte anlehnen kann, und gerade solche Übergangszeiten sind es daher, in denen sich flache, feige und feile Charakterlosigkeit mit allen sie begleitenden Formen sozialer Entartung bis zum Verbrecher, Wahnsinn und Selbstmord hinab breit macht. (Lindner.) Das sind Zeiten, die an den Erzieher besonders hohe Anforderungen stellen.

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 11.

Die Charakterbildung wird also erleichtert und befördert durch Pflege der Nationalsitten. Die Sitte beruht ja auf bewuſster Überlieferung, sie ist das geistige Band mit der Vorzeit. Durch die Sitte wird der Mensch ein geschichtliches Wesen, es hängt so der Einzelne mit dem Ganzen, die Gegenwart mit der Vergangenheit und mit der Zukunft zusammen. Es bildet sich Autorität und Pietät für das Alte und die Alten. Vergleiche den Artikel: nationale Erziehung. Doch gibt es genug nationale Sitten, die entschieden zu bekämpfen sind, z. B. Stier- und Hahnenkämpfe, Trinksitten usw.

Die Charakterbildung wird durch die Sitte erleichtert, weil die Sitte vielfach behütet, also eine prophylaktische Bedeutung hat. Man denke z. B. an das Trauerkleid. Es ist zwar nicht ganz richtig, wenn Ihering die Sitte der Trauerkleidung allein auf den Zweck zurückführte, der Trauernde soll als solcher von andern sofort erkannt und darnach schonend behandelt werden. Auch die Trauerkleidung hat ursprünglich ihren Grund in religiösen Anschauungen, wurde sie doch anfangs oft nur bei der Klage und Bestattung angelegt. Ihr ursprünglicher Sinn ist nach Schurtz: Man will den Geist des Abgeschiedenen irreführen. Wenn er wieder zurückkehrt, um zu schaden, kennt er die Trauernden nicht mehr, weil sie nun anders gekleidet oder entstellt sind. Aber jetzt ist es gewiſs so, wie Ihering auseinandersetzt. Das Trauerkleid ist nicht oder doch nicht bloſs Ausdruck der Stimmung der Trauernden. Ein tief Trauernder würde,

wenn es nicht Sitte wäre, gar nicht daran denken, sich anders als sonst zu kleiden, sowenig er ja auch in seinem Hause alle bunten Farben beseitigt. Trauern doch auch manche Völker in Weifs oder Blau. Unser Trauerschwarz ist nicht sowohl des Trauernden, sondern anderer wegen da. Die Trauerkleidung findet ihre Bestimmung nicht in, sondern aufser dem Trauerhause. Die schwarze Farbe des Kleides, des umränderten Briefes, des schwarzen Siegellackes kehrt ihr Antlitz nicht sowohl dem Trauernden als der Aufsenwelt zu; sie ist eine unablässig in Erinnerung gebrachte Todesanzeige. Das Schwarz soll eine Scheidewand sein zwischen dem Schmerz und dem Scherz, dem Kummer und der Freude; es soll den Trauernden sichern gegen die Freude der Welt, und die Freude der Welt gegen ihn (der ja zuweilen auch noch als rituell unrein galt). Der Freude, dem Scherz, der Lust der Welt gegenüber ist das schwarze Gewand die Bitte um Schonung für ein wundes Gemüt. Der blofse Anblick der Trauerkleidung bewirkt in jedem Heitern, der nicht gänzlich roh und gefühllos ist, einen sofortigen Wechsel der Stimmung und eine ihr entsprechende Änderung des Unterhaltungstons: den Übergang der Tonart aus Dur in Moll; der Scherz verstummt, das Lachen erstirbt, man vernimmt gleichsam den Ton der Totenglocken. Andrerseits soll die Trauerkleidung allerdings auch dem Trauernden selbst sein Leid in Erinnerung bringen und ihm die Mahnung gegenwärtig erhalten, dafs er nicht hineingehört in eine Gesellschaft, in der man scherzt, lacht, singt, zecht und tanzt. (Ihering.) Dahin gehören die Trachten, welche Mann und Weib, die Verheirateten von den Ledigen, die verschiedenen Stände unterscheiden usw. Das alles wirkt dahin, einmal Stimmungsträger und Stimmungswecker zu sein, wie auch das Sonntagskleid, namentlich aber soll es schirmend, prophylaktisch wirken. Die Tracht des Richters, des Geistlichen, der Anstand des Benehmens, die Höflichkeit im Umgang mit andern, und selbst die manchmal lästigen Formen der Etikette können und sollen dem Einzelnen wie der Gesellschaft einen wirksamen Schutz gegen die Äufserungen der Roheit und der brutalen Selbstsucht gewähren. (Wundt.) Es ist nicht das gesellschaftliche Gut an sich, was die Sitte verwirklicht, und nicht das an sich Schlechte, was sie verhindert, sondern sie arbeitet dem Guten nur in die Hände, indem sie ihm die Pfade ebnet und dem Schlechten Hindernisse in den Weg stellt. (Ihering.) Insofern ist die Sitte ein hohes sittliches National- und Familiengut*). Und die Schule, die darauf ausgeht, Charaktere zu bilden, mufs alles tun, was diese Bildung erleichtert und die Befestigung des Charakters befördert, also bestehende Sitten zu erhalten suchen, mögen es kirchliche oder volkstümliche Sitten sein, wie sie sich namentlich in den Feiern gewisser Festtage zeigen, oder Familiensitten, wie Geburtstagsfeiern, Familienfeste mit ihren gegenseitigen Begrüfsungen, Aufmerksamkeiten, Bescherungen, Besuchen und dergl. oder mögen es gesellige Sitten der Höflichkeit, der Wohlanständigkeit sein. Hier kommt nun auch noch die ästhetische Seite mit in Betracht. Das Kind mufs gewöhnt werden, sich mit Leichtigkeit in den konventionellen Formen seines Lebenskreises zu bewegen und die einmal geltenden Sitten gebrauchen lernen, um einer rechtschaffenen Gesinnung einen wohlgefälligen Ausdruck zu verleihen.**) Wohlanständigkeit und Höflichkeit haben den Zweck, den Umgang unter den Menschen zu erleichtern und dem Wohlwollen goldene Brücken zu bauen. Sind auch diese Formen oft lückenhaft und hohl, so darf sie die Erziehung doch nicht vernachlässigen, nur mufs der Jüngling gewarnt werden, sich in Umgangsformen hineinzuzwängen, die seinem Alter oder Stande nicht zusagen

*) Bekanntlich ist der Wert, den man auf die Sitte legt, nach Land und Zeit sehr verschieden. Grofsen Wert legen die Engländer darauf, vergl. Wiese, Deutsche Briefe über engl. Erziehung 1852 und Voigt, Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands 1857. Hinsichtlich der Deutschen s. Riehl in seinen Schriften über Familie; bürgerliche Gesellschaft; Land und Leute. Sehr geringen Wert mafs die Aufklärungszeit und der Philanthropismus der Sitte bei. Das Gegenteil tat die Romantik.

**) Wohlanständigkeitslehre an Gewerbe- und Fortbildungsschulen. Manns Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897. S. 413. Dahin gehört auch die zeitgemäfse Form des Briefverkehrs, der Anrede, des Schlusses usw. vergl. die Artikel: Körperhaltung, Lebensart, Höflichkeit, Gewandtheit.

und für deren Sinn und Gehalt ihm jedes Verständnis fehlt. (Lindner.) In letzter Beziehung wird die Schule zuweilen Anlafs nehmen müssen, den eigentlichen Sinn gewisser Umgangsformen zu erklären z. B. des Grufses, damit die Ausübung nicht blofs mechanisch geschähe. Wer den Kern achtet, wird auch die Schale nicht ganz verachten, da sie ja den Kern bewahrt und vor schädigenden Einflüssen behütet. In der Abhandlung: »Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten« zeigt Schiller, dafs die Gewöhnung an gute äufsere Lebensformen einen Damm gegen die Leidenschaftlichkeit und Bildungslosigkeit aufrichtet, und somit der Gewohnheitszwang einer guten Form zugleich zu einem Zwang sittlicher Mäfsigung wird.

Der Kern, die gute Gesinnung soll ja bei allen Völkern, Ständen, Familien gleich sein, die Schale, die Sitte wird immer verschieden bleiben, aber mit der Sitte wird bei vielen auch die Gesinnung, der Charakter geschädigt. Darum ist der Charakter immer gefährdet, und bei dem Durchschnitt der Menschen geschädigt, wenn jemand seine Nationalität oder seinen Stand wechselt. Kein Schermesser schärfer schiert, als wenn der Bauer ein König wird. Solange nicht eine Ausgleichung der Lebenshaltung der verschiedenen Stände und Beschäftigungen eingetreten ist, sind vom nationalen, sozialen und erzieherischen Standpunkt aus die Bedenken nicht zu beseitigen gegen den Vorschlag, dafs alle Schulen und Bildungsmittel völlig kostenfrei sein sollen, und dafs der talentvolle Zögling der Volksschule ohne weiteres auf die höheren Schulen und dann in die höheren Stände fortrücken soll. Einmal lassen unsere Schulen das Talent eben nur für das Lernen, für die Schule hervortreten, nicht aber für das Leben. Der talentvollste Schüler wird oft ein sehr unfähiger Beamter. Zweitens brauchen die sog. niederen Stände nicht weniger Talente, als die höheren. Es gibt in den Ständen, die mit der Feder arbeiten, gar viel blofs mechanisches Tun; wie da, wo man mit der Hand arbeitet, oft recht viel Überlegung und Intelligenz nötig ist. Drittens kommt es in jedem Stande mehr darauf an, dafs die Mehrzahl tüchtige Charaktere sind als begabte Talente. Der Charakter leidet aber bei dem Durchschnitt der Menschen, wenn der Einzelne seinen Standes- und Familiensitten und Traditionen entrissen wird, und die Familie leidet, wenn ihre Angehörigen ganz verschiedene Sitten und Lebenshaltungen annehmen.

Niemand wird den alten Kasten das Wort reden, aber zu übersehen ist es nicht, dafs wo die Kasten bestanden, in Ägypten, Indien, Persien u. a. die Kultur eine sehr langlebige gewesen ist. Bei uns ist nicht zu fürchten, dafs die sozialen Verhältnisse je eine Ähnlichkeit des alten Kastensystems bekommen. Die Verhältnisse sorgen von selbst dafür, dafs jedem Stande immer frisches Blut zugeführt wird. Aber wie der Ballast dem Schiffe Tiefgang und Stetigkeit gibt, so dafs es nicht jedem Winde preis gegeben ist, so wird die Tradition, die Bewahrung der Sitten jeder Familie, jedem Stande und jedem Staate seine Stetigkeit in der Fortentwicklung sichern. Wirkt doch ohnehin jede Kultur mit ihrer Neigung zum Kosmopolitismus den bestehenden Sitten, Volks- wie Familien- und Standessitten entgegen.

Natürlich gilt dies nur für den Durchschnitt der Menschen, aber für den Durchschnitt werden gerade die Gesetze und allgemeinen Einrichtungen gemacht. Und ferner gilt das Gesagte nur, solange die verschiedenen Stände so ganz verschiedene Lebenshaltungen, Einkommen, Ausgaben, Anschauungen und also verschiedene Sitten haben.

Bei der Erziehung zur Sitte und zur Sittlichkeit ist einmal darauf zu achten, dafs das Sittliche meist erst Kraft gewinnt, wo es zur Sitte wird, dafs aber sodann das Sittliche oft aufhört, sittlich zu sein, wo es blofse Sitte oder blofse Gewohnheit wird. Namentlich hat Kant davor gewarnt, man dürfe nicht gute Sitten mit Sittlichkeit verwechseln: »Angewohnheit ist niemals, selbst nicht in guten Handlungen, vollkommen zu billigen. Das Gute hört dadurch auf, Tugend zu sein. Tugend ist die moralische Stärke in Befolgung seiner Pflicht, die niemals zur Gewohnheit werden, sondern immer ganz neu und ursprünglich aus der Denkungsart hervorgehen soll (Anthrop. VII. 458).

»Die moralische Bildung des Menschen mufs nicht von der Besserung der Sitten, sondern von der Umwandlung der Denkungs-

art und von der Gründung eines Charakters anfangen«. (Rel. innerhalb d. Gr. 55). Dazu bemerkt Herbart: (Analytische Beleuchtung § 198). Die Denkungsart ist das ästhetische Urteil. Dieses braucht zwar nicht umgewandelt zu werden, denn das kann und soll nicht geschehn; aber dafs es wach werde, daran ist allerdings im höchsten Grade gelegen. Gleichwohl ist selbst dann, wenn es wacht, noch keineswegs für die Sittlichkeit entschieden. Es ist ganz falsch, dafs nicht von der Besserung der Sitten müsse angefangen werden; diese mufs vielmehr zugleich negativ durch Abwehr schlechter Sitten, und positiv durch alles das, was für Schonung und Entwicklung der Naturkraft und des Wohlwollens geschehn kann, gleichen Schrittes mit dem ästhetischen Urteil vorwärts gehen; und was den Charakter anlangt, so darf nicht vergessen werden, dafs zum objektiven Teile desselben noch der subjektive hinzukommen mufs, wohin die gesamte Bildung der Maximen gehört. Von allen hier erwähnten Erfordernissen ist keins so beschaffen, dafs es durch die andern könnte ersetzt werden; sondern es mufs ihnen allen, gleich sorgfältig, Genüge geschehn.

Das Ziel, sagt Hilty (Glück 122) welches zu erreichen gilt in der Erziehung, sind Menschen mit guten Neigungen. Einer stets besonnenen Wahl zwischen gut und böse ist nicht zu vertrauen, sondern nur einer schnellen, unüberlegten Hinneigung zum Guten. Das Ideal eines menschlichen Daseins ist ein Leben, in welchem alles Gute sich durch Gewohnheit von selbst versteht, und alles Schlechte der Natur so widerstrebt, dafs es auf den Menschen einen körperlich empfindbaren, unangenehmen Eindruck macht. Solange das nicht der Fall ist, gehört alle Tugend oder Frömmigkeit noch zu den guten Vorsätzen, mit denen auch der Weg zum Bösen ganz ebenso wohl wie zum Guten gepflastert sein kann.

Literatur: W. Wundt, Ethik. — Ders., Das Sittliche in der Sprache. Deutsche Rundschau 1886. — Ihering, Der Zweck im Rechte. 1886. II. — Lazarus, Über den Ursprung der Sitten. 1867. — O. Frick, Über das Wesen der Sitte. 1884. — Heilbronn, Zeitfragen des christlichen Volkslebens. — Freybe, Die Bedeutung der Sitte und ihre Behandlung bei Ihering. Neue kirchliche Zeitschrift von Holzhausen, 1898. S. 376. — A. Wuttke, Deutscher Volksaberglaube. 1868. — Rochholz, Deutscher Glaube und Brauch im Spiegel der heidnischen Vorzeit. 1867. — Hoppe, Christliche Sitte. Vortrag. Hannover 1883. — Arndt, Über Erhaltung christlich-deutscher Volkssitten. Berlin 1872.

Wansleben. O. Flügel.

Sittliches Urteil

1. Abhängigkeit der im Kinde allmählich entstehenden sittlichen Einsicht von Erfahrung und Umgang desselben. 2. Verbindung der sittlichen Vorstellungen mit sittlichen Gefühlen und Bedeutung der letzteren für die sittliche Bildung. Geringer Umfang der sittlichen Vorstellungen beim Eintritt des Kindes in die Schule. 3. Einflufs der vom Kinde selbständig ausgesprochenen sittlichen Urteile auf die Ausbildung der sittlichen Einsicht. Der rechte Weg solcher Ausbildung. 4. Unterrichtsfächer, die für diesen Zweck zu verwerten sind: Heilige Geschichte, Profangeschichte, Literatur. 5. Notwendigkeit einer gewissen Vollständigkeit des begrifflichen ethischen Materials und der Systematisierung desselben.

1. Abhängigkeit der im Kinde allmählich entstehenden sittlichen Einsicht von Erfahrung und Umgang desselben. Ausbildung von Einsicht und Wille ist die Doppelaufgabe der Erziehung. Die beiden Hauptteile der Erziehungsaufgabe setzen sich aus einer Anzahl von Einzelaufgaben zusammen, die wie die Hauptteile im Werte sich nicht gleichstehen. Auf dem Gebiete der Einsicht gebührt der höchste Wert der Tätigkeit, die der Pflege der sittlichen Erkenntnis dient. Da die sittliche Einsicht im sittlichen Urteil sich ausspricht, kann man als den Zweck dieser Tätigkeit auch die Bildung des sittlichen Urteils bezeichnen. Dafs dasselbe einer Kultur bedarf, wer wollte das leugnen? Auch wer seine Äufserungen zuletzt auf gewisse der Menschenseele angeborene Ideen zurückführen zu sollen glaubt, mufs das Wachrufen des in der Seele des Kindes noch Schlummernden als wichtigste Pflicht der Erziehung ansehen. Verantwortungsvoller erscheint aber notwendig hier das Erziehungsgeschäft, wem seine psychologische Einsicht einen solchen angeborenen Besitz anzuerkennen verbietet, infolgedessen er, was der Mensch an sittlicher Erkenntnis sich erwirbt, aus dem, was die Seele erst aufnimmt, zu erklären sich genötigt sieht.

Es ist hier nicht der Ort, eingehend auseinanderzusetzen, warum die Psychologie, um das Entstehen der sittlichen Einsicht begreiflich zu machen, der Annahme von angeborenen Ideen nicht nur nicht bedarf, sondern auch zu solcher Annahme nicht berechtigt ist. Wir müssen uns jetzt mit dem Hinweis auf die Tatsache der Erfahrung begnügen, dafs diese Einsicht bedingt ist durch die sittlicher Beurteilung zu unterstellenden Zustände und Handlungen, deren Zeuge der Heranwachsende ist. Was er daran wahrnimmt, das bestimmt das Mafs dieser Einsicht nach Umfang und Inhalt. Das ist nicht so gemeint, dafs ohne weiteres die Wahrnehmung sittlich zu billigender oder zu mifsbilligender Lebensäufserungen in sittliche Einsicht sich umsetzt. Das ist vielmehr ein sehr langsamer Entwicklungsprozefs, dessen Anfänge zu suchen sind in den von dem Kind wiederholt vernommenen sittlichen Urteilen seiner Umgebung und von ihr wieder besonders der Personen, die bald eine hervorragende Stellung für das Kind einnehmen, also namentlich seiner Eltern. Von diesen Urteilen haben die das Kind und sein Tun betreffenden naturgemäfs den gröfsten Einflufs auf jenen Prozefs.

2. Verbindung der sittlichen Vorstellungen mit sittlichen Gefühlen und Bedeutung der letzteren für die sittliche Bildung. Geringer Umfang der sittlichen Vorstellungen beim Eintritt des Kindes in die Schule. Mit der auf diese Weise entstehenden, wenn auch nur in bescheidenem Umfange sich haltenden Erkenntnis dessen, was recht und was nicht recht, was geboten und verboten ist, wobei das Negative das Positive überwiegt, also auch mit den einfachsten in das kindliche Bewufstsein aufgenommenen sittlichen Vorstellungen verknüpfen sich alsbald mit psychologischer Notwendigkeit einfache sittliche Gefühle, unter denen infolge des Übergewichts der Vorstellungen von dem, was verboten ist, das Unlustgefühl der Scham beim Widerstreit des eignen Tuns mit dem autoritativen fremden Willen das Lustgefühl überwiegt, das die Harmonie zwischen jenem und diesem erzeugt. Die mit den sittlichen Vorstellungen eng verbundenen sittlichen Gefühle, die mit der wachsenden sittlichen Bildung sich verfeinern, bleiben auch fernerhin ein sehr wertvoller Teil dieser Bildung, nicht nur, weil das Gefühl die treibende Macht im sittlichen Leben ist, sondern auch, weil es bei seiner grofsen Empfindlichkeit oft das noch fehlende klare sittliche Urteil ersetzen kann und häufig genug ersetzt. Feinfühlige Naturen haben bekanntlich in der sittlichen Sphäre vor gröber veranlagten vieles voraus. Auf diese Verschiedenheit in der natürlichen Veranlagung, die zuletzt doch auch wieder in der Verschiedenheit der Vorstellungstätigkeit der Seele begründet ist, ist es hauptsächlich zurückzuführen, dafs man doch auch wieder berechtigt ist, von einer Anlage zur Sittlichkeit und von der Verschiedenheit solcher Anlage zu sprechen.

Der grofse Unterschied in der Unterweisung über das, was recht und was unrecht ist, die die Kinder aus sittlich rohen und die aus sittlich gebildeten Lebenskreisen vor Beginn einer planmäfsigen Ausbildung und später noch neben dieser geniefsen, macht den grofsen Unterschied in dem sittlichen Urteil der Kinder auch schon in frühem Lebensalter begreiflich, einen Unterschied, der mit der Verschiedenheit der sozialen Stellung der Familien natürlich noch keineswegs sich deckt. Solche Unterweisung beschränkt sich nicht auf die absichtliche Einwirkung anderer. Wirksamer ist noch das, was das Kind andere tun sieht. Die Macht des guten Beispiels und die noch gröfsere des schlechten erweist sich nicht nur in der Vererbung guter und schlechter Sitten, sondern auch schon in der von Anschauungen und Urteilen, die das Kind ganz unbewufst sich aus ihm aneignet.

Auch in günstigen Verhältnissen ist Umfang und Inhalt des sittlichen Urteils verhältnismäfsig noch gering, wenn der gelegentliche Unterricht, den Erfahrung und Umgang bisher ausgeübt haben, durch einen planmäfsigen seine Ergänzung zu erhalten beginnt, also in der Zeit, in der das Kind in die Schule tritt. Nicht immer ist nun aber auch hier der am sichersten zum Ziele führende Weg eingeschlagen worden, sei es, dafs der Mangel an Einsicht in die psychologischen Gesetze, die ihm seine Richtung geben sollten, oder dafs die Meinung, die sittliche Bildung sei, weil sie als eine Entwicklung der an-

geborenen sittlichen Ideen gefafst wird, etwas, was sich in der Hauptsache von selbst entfalte, das verschuldet hat.

3. Einflufs der vom Kinde selbständig ausgesprochenen sittlichen Urteile auf die Ausbildung der sittlichen Einsicht. Der rechte Weg solcher Ausbildung. Nur aus der Verbreitung jener Meinung ist es zu erklären, dafs die Forderung, schon frühzeitig den Kindern Anlafs zu geben, dafs sie selbständig sittliche Urteile aussprechen, und diesen Anlafs mit der wachsenden Geistesreife zur vemehren, so vielfach noch auf Widerstand stöfst. Fürchtet man doch, auf diese Weise nicht die sittliche Einsicht, sondern nur die Gepflogenheit des Räsonnierens zu fördern. Aber warum soll denn die Bildung der sittlichen Einsicht, die nur ein Zweig ist der intellektuellen Bildung überhaupt, in anderer Weise sich vollziehen als die übrigen Zweige? Dafs die logische Bildung oder die sprachliche oder die mathematische nicht nur erst ihre Probe besteht, dafs sie einen relativen Abschlufs gefunden hat, wenn der Zögling seine Gedanken selbständig klar und bestimmt aussprechen kann, sondern dafs die Nötigung zu solchem Sichaussprechen ein wesentliches Stück der Bildungsarbeit selbst ist, indem solche Nötigung zugleich eine Nötigung zum Denken enthält, wird doch niemand bestreiten. Warum soll, was hier gilt, nicht auch von der sittlichen Erkenntnis gelten? Nur das ist zuzugeben, dafs man es wie dort so auch hier nicht verkehrt anfangen darf, weil sonst allerdings die Gefahr vorliegt, die beim sittlichen Urteil gröfser ist als bei anderen, dafs der Zögling sich an vorschnelles, unbegründetes Urteilen mit all seinen üblen Folgen gewöhnt. Wer aufmerksam Umschau hält, kann sich der Wahrnehmung nicht verschliefsen, dafs auch in den Kreisen der sog. Gebildeten gerade die sittliche Einsicht recht auffallende Lücken zeigt. So wenig diese auch mit der Sittlichkeit selbst sich deckt, eine so notwendige Vorstufe ist sie doch für die letztere, und ein Mangel davon bedauerlicher als ein Defekt in anderen Zweigen der Intelligenz. Wer das zugibt, wird vielleicht auch den Unterricht, den die mit solchem Mangel Behafteten genossen haben, von aller Schuld nicht freisprechen dürfen. Der Unterricht macht sich solcher Versäumnis schuldig, wenn er, vielleicht nur im übergrofsen Vertrauen auf die Kraft, die im Lehrstoff liegen soll, diesen nicht genug für die Vermehrung und die Vertiefung der sittlichen Einsicht benutzt.

Welcher Weg zu solcher Vermehrung und Vertiefung einzuschlagen ist, das läfst schon die Art und Weise, in der die Kinder vor dem Eintritt in die Schule ihre bescheidenen sittlichen Vorstellungen erworben haben, erkennen. Es wird hier niemandem einfallen, mit dem Aussprechen ganz allgemeiner Sätze die Bildungsarbeit zu beginnen, würde das doch auch wenig Erfolg haben. Es sind vielmehr die Worte und die Handlungen der Kleinen, die Vater und Mutter die Gelegenheit bieten, den Kindern zum Bewufstsein zu bringen, was recht und was unrecht ist, und die Worte und die Handlungen der Erwachsenen, aus denen das Kind allmählich einen Mafsstab für sein Urteil über das eine und das andere gewinnt. Was hier die Natur der Dinge oder das natürliche Gefühl als den vorgezeichneten Weg angibt, lehrt als solchen auch die Psychologie erkennen. Es ist der Weg aller richtigen Begriffsbildung, der Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten. Vom Umfang und vom Gehalt des ersteren und von der Fähigkeit, es zu erfassen, hängt die Richtigkeit und die Klarheit der Begriffe ab. Will die Schule die vor der häuslichen Erziehung begonnene, aber naturgemäfs noch sehr unvollkommene Bildung der sittlichen Urteile in erfolgreicher Weise fortsetzen und ergänzen, so mufs sie auf demselben Wege fortschreiten, indem sie nicht nur, was sich ja von selbst versteht, auch weiterhin die kindlichen Lebensäufserungen in das Licht der sittlichen Beurteilung stellt, was bei zu Mifsbilligendem oft am besten so geschieht, dafs auch der Zögling sein Urteil darüber auszusprechen und zu begründen genötigt wird, sondern auch dem kindlichen Geiste reiches, der jugendlichen Apperzeptionsfähigkeit entsprechendes konkretes Material zuführt und in geschickter Weise den zur Erzeugung der begrifflichen Einsicht nötigen Abstraktionsprozefs einleitet. Die Natur des letzteren weist von selbst darauf hin, wie wichtig es ist, dabei auch die schon

erworbenen sittlichen Vorstellungen in der Weise zu verwerten, dafs man Einzelfälle, die zu deren Ausbildung Anlafs gegeben haben, reproduziert und dadurch das konkrete, für die Abstraktion verwendbare Material vermehrt.

4. **Unterrichtsfächer, die für die Ausbildung der sittlichen Einsicht zu verwerten sind: Heilige Geschichte, Profangeschichte, Literatur.** Dafs als ein besonders reicher konkreter Stoff bei dieser Gedankenentwicklung die heilige Geschichte sich darbietet, ist bekannt. Sie ist das nicht nur wegen der Fülle und Hoheit des ethischen Gehalts, den sie einschliefst. Sie ist das noch aus einem anderen Grunde. Nur auf religiösem Boden gedeiht die rechte Sittlichkeit. »Erst die religiösen Vorstellungen können die Zuversicht des Wollens und die mit dem Gelingen des Handelns wachsende Freudigkeit an der Arbeit des sittlichen Lebens verleihen und damit die Kraft erhöhen.« Dafs gerade in der heiligen Geschichte die sittlichen Vorstellungen mit den religiösen innig verbunden erscheinen, gibt ihrer Behandlung die hohe Bedeutung auch für die intellektuelle Seite der sittlichen Bildung. Tritt hier doch dem Zögling der enge Zusammenhang des sittlichen Strebens mit dem religiösen Denken und Fühlen in so anschaulicher Weise entgegen, dafs sich ihm die Überzeugung aufdrängan mufs von der Abhängigkeit des ersten von dem zweiten. Die Vertiefung des religiösen Denkens schliefst darum zugleich eine Bereicherung der sittlichen Einsicht ein. Dabei ist es von besonderem Werte, dafs die heilige Geschichte nicht nur in den religiösen Vorstellungen, die sie darbietet, ein Aufsteigen von naiveren zu reineren und höheren Stufen möglich macht, sondern dafs dasselbe auch mit den von ihr zur Darstellung gebrachten sittlichen Anschauungen der Fall ist. Die Frage, ob deshalb auch die biblische Geschichte und zwar der dem kindlichen Denken zunächst am meisten entsprechende Teil derselben, die Patriarchengeschichte, an den Anfang solcher Unterweisung zu stellen sei, ist damit nicht entschieden; spricht doch viel dafür, dafs, um sie für die religiöse und die sittliche Bildung recht fruchtbar zu machen, ein Vorkursus vorauszuschicken ist, der sittliche Urteile ausbilden hilft, die das Verständnis der dann folgenden heiligen Geschichte erleichtern.

Dem, was der heiligen Geschichte bei einer naturgemäfsen, d. h. chronologischen Anordnung eigentümlich ist, dafs aufser der religiösen auch die sittlichen Vorstellungen, die darin zum Ausdruck kommen, vom leichter zu Begreifenden zum schwerer zu Erfassenden allmählich aufsteigen, mufs die ganz von selbst sich bietende Art der Benutzung dieses religiösen und sittlichen Anschauungsmaterials zu Hilfe kommen. Auch in der sittlichen Sphäre hat man sich zunächst mit den einfachsten Urteilen zu begnügen. Die einfachsten Antworten auf die Fragen: Was hat euch an den Personen der Geschichte oder an ihren Worten und Handlungen gefallen? Was nicht? bilden den Anfang. Später hat sich diesen Fragen die Aufforderung an die Kinder zu gesellen, die ausgesprochenen Urteile selbständig zu begründen. Dabei ist die Nötigung, zu dem Urteil über das sittlich zu Mifsbilligende hinzuzufügen, wie die betreffenden Personen hätten denken, reden und handeln sollen, wenn sie auf unseren Beifall rechnen konnten, ein fruchtbarer Anlafs, die schon gewonnene sittliche Einsicht denkend zu verwerten. Dafs die hierzu nötigen Überlegungen, wie die anderen, die den billigenden Urteilen vorausgehen müssen, wenn sie als begründet erscheinen sollen, mit der wachsenden Schwierigkeit der Fragen selbst immer höhere Ansprüche an das sittliche Urteil machen, leuchtet ebenso ein wie der Gewinn, den sie der Urteilskraft in ihren Leistungen auf diesem Gebiete einbringen. Sie sind es daher auch, die neben der Darbietung der in ihrem sittlichen Gehalte nach Umfang und Inhalt mehr und mehr wachsenden Stoffe die Ausbildung der sittlichen Einsicht erweitern und vertiefen.

»Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, deren das Individuum schon in sich so viele findet, deren aufserdem die Familie, der Umgang, endlich das, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen Unterrichts fällt, einen unerschöpflichen Vorrat darbietet; nur aus diesem

Reichtum, welcher noch über das einer geordneten, einer ergreifenden Darstellung fähig ist ......, kurz nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbarte Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.« Dieses Wort Herbarts*) weist auf die Notwendigkeit hin, beim Unterricht die Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, wenn wir jetzt auch nur dieses und nicht den von Herbart so trefflich gezeichneten höheren Zweck, um dessentwillen zuletzt selbstverständlich auch das sittliche Urteil auszubilden ist, im Auge behalten, noch über die in der heiligen Geschichte gebotenen zu vermehren. Solchen Dienst kann die Profangeschichte und noch in ergiebigerer Weise die Literatur leisten.

Die Geschichte freilich nur dem, der nicht die Ansicht Hegels teilt, nach der »die Weltgeschichte aufserhalb des Gegensatzes zwischen Tugend und Laster steht«, sondern mit Herbart sie als »die ästhetische Darstellung der Welt, d. h. als eine Darstellung der Menschheitsentwicklung im Lichte der sittlichen Ideen ansieht. Damit ist nicht behauptet, dafs wir den Geschichtsunterricht so betrieben wünschen, dafs seine Darstellungen auf Schritt und Tritt von sittlichen Urteilen der Schüler oder gar der Lehrer begleitet werden sollten. Wer hier des Guten zu viel tut, würde vergeblich für seine Schüler die Geschichte zu einer Lehrmeisterin auch auf dem Gebiete des Sittlichen zu machen suchen, die nach Schillers Wort »den Geist von der gemeinen und kleinlichen Ansicht moralischer Dinge entwöhnen soll und, indem sie vor den Augen das grofse Gemälde der Zeiten und Völker auseinanderbreitet, die vorschnellen Entscheidungen des Augenblickes und die beschränkten Urteile der Selbstsucht verbessert«. Er würde im Gegenteil nur banales Räsonnement grofsziehen. Nur wo die Geschichte zu einer klaren Auffassung der Willensverhältnisse Gelegenheit bietet, und wo ein sittliches Urteil über dieselben sich geradezu aufdrängt, darf man es und soll es aber auch aussprechen lassen. Es wird auch da oft genug fehlgreifen. Aber gerade solche Fälle eignen sich gut dazu, die noch unklaren sittlichen Vorstellungen zu klären und zu berichtigen und auf diese Weise die sittliche Einsicht zu vermehren. Hier kommt uns der schon aus anderen Gründen eingeschlagene Weg des Geschichtsunterrichts zu Hilfe, wenn er mit den einfachen, leicht durchschaubaren Vorgängen und Zuständen früherer Zeit beginnt und ganz allmählich erst zu den verwickelteren späteren Epochen, die auch für die sittliche Beurteilung eine reifere Kraft voraussetzen, aufsteigt, wobei schon um der Gerechtigkeit der Beurteilung willen die an sich schon lehrreiche Umwandlung und Vervollkommnung der ethischen Auffassung Berücksichtigung finden mufs.

Was die Verwertung der Geschichte für unseren speziellen Zweck erschwert und eine an den Takt des Lehrers nicht geringe Ansprüche machende Vorsicht gebietet, die gerade hier in weiser Sparsamkeit sich bewähren mufs, ist der Umstand, dafs die Geschichte vorzugsweise von Taten und Zuständen berichtet, aber wenig Einblick gewährt in die Motive der Handlungen, in das Seelenleben der Personen, von denen sie uns erzählt, während doch meist erst dieser Einblick zu einem richtigen sittlichen Urteil führen kann. Solchen Einblick in fremdes Geistesleben bietet in weit ausgiebigerer Weise die Literatur und namentlich deren wichtigster Zweig, die Poesie, in deren besten Erzeugnissen, soweit sie hier in Frage kommen, das ethische Material auf dem Grunde klarer psychologischer Zeichnung sich abhebt. Dazu kommt als eine sehr wesentliche Hilfe gerade für unsern Zweck das, was Herbart die »ergreifende Darstellung« nennt. Das auch die jugendlichen Gemüter Ergreifende der poetischen Darstellung liegt zum Teil schon in der poetischen Form, in der Anschaulichkeit der poetischen Sprache, in höherem Mafse aber noch in der idealisierenden Tendenz der Dichtung. An den idealisierten Willensverhältnissen, die sie an konkreten Gestalten erkennen läfst, und zu deren Erkennen indirekt auch das vom sittlichen Standpunkt zu Mifsbilligende beitragen kann, gewinnt die Jugend in wirksamerer Weise ideale Mafsstäbe für ihr

*) Herbart, Pädagog. Schriften (Ausgabe von Willmann) I, S. 465.

sittliches Urteil, als wenn man das blofs durch begriffliche Erörterung erstrebt. Voraussetzung dafür ist aber allerdings die eingehende Vertiefung in die ethischen Fragen, zu deren Erörterung die Dichtung Anlafs gibt, eine Vertiefung, von welcher eigene klare sittliche Urteile der Schüler die Probe ablegen müssen. Dafs dazu die freilich nur in günstigen Verhältnissen der unterrichtlichen Behandlung zugänglichen dramatischen Dichtungen die beste Gelegenheit bieten, liegt auf der Hand.

5. Notwendigkeit einer gewissen Vollständigkeit des begrifflichen ethischen Materials und der Systematisierung desselben. Die Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, die dem Zögling im Unterricht zu geben sind, und die ihren Zweck am besten erreichen, wenn die aus ihnen zu gewinnende sittliche Einsicht unter Verwertung des ihm bereits zur Verfügung stehenden ethischen Apperzeptionsmaterials von ihm selbst erarbeitet wird, bringt ihn allmählich in den Besitz einer Menge und Mannigfaltigkeit von sittlichen Urteilen. Dafs sie aus konkreten Stoffen erwachsen sind, sichert ihnen zugleich die Wärme für das Gute, die solcher Besitz nicht entbehren darf, wenn er Frucht bringen soll für des Zöglings eigenes Denken und Tun. Der Lehrplan hat dafür zu sorgen, dafs wesentliche Stücke der Ethik dabei nicht fehlen. Soll aber die so gewonnene wenigstens relative Vollständigkeit der ethischen Einsicht in ihrer ganzen Ausdehnung praktisch verwendbar werden, so mufs mit der Klarheit in den Einzelfragen allmählich eine leicht überschaubare Anordnung des gesamten ethischen Materials sich verbinden; es mufs, was dasselbe sagt, ein ethisches Begriffssystem ausgebildet werden. Denn was von allen andern Wissensgebieten gilt, dafs eine, wenn auch nur relative Beherrschung derselben abhängt von dem Mafse der wohlgeordneten begrifflichen Einsicht, gilt in besonders hohem Grade von dem wichtigsten derselben. Der Umstand, dafs auch in der Ethik ein allseitig anerkanntes System nicht existiert, kann uns von solcher Aufgabe nicht entbinden. Das aber um so weniger, da es sich beim Unterricht in den allermeisten Schulen um ein wissenschaftliches ethisches System gar nicht handeln kann. Auch hier ist die Form nicht die Hauptsache, sondern der Inhalt. Gehen auch über die Vorzüge dieser oder jener Formulierung des ethischen Systems die Meinungen noch auseinander, die ethischen Wahrheiten werden davon nicht berührt. Glücklicherweise sind sie oder wenigstens die wichtigsten von ihnen nicht schwer zu begreifen. Aber nicht blofs das. Auch ein schwacher Geist kann verstehen, dafs nicht allen sittlichen Forderungen das gleiche Gewicht zukommt; wie er leicht einsieht, welcher von ihnen die oberste Stelle gebührt. Schon weil es für diesen Unterschied den am leichtesten verständlichen Ausdruck bietet, wird für die Unterrichtszwecke der meisten Schüler das schlichte Bibelwort immer den Vorrang behaupten.

Die Bildung der sittlichen Einsicht ist nur die eine und keineswegs die wichtigste Seite der sittlichen Bildung überhaupt. Das mindert nicht die hohe Bedeutung, die ihr doch zukommt. Diese besteht darin, dafs die Erziehungsarbeit, so wenig sie auch ihre Aufgabe löst, wenn sie für genügende intellektuelle Bildung sorgt, in ihrer schwierigeren Aufgabe der Umsetzung des Wissens in das Wollen, der Einsicht in die Gesinnung bei dem engen Zusammenhange des einen und des anderen abhängig bleibt von dem Mafse, indem es ihr gelingt, die in klaren und richtigen sittlichen Urteilen ihren Ausdruck und damit ihre weitere Klärung findende sittliche Einsicht zu erzeugen.

Literatur: Joh. Friedr. Herbart, Pädag. Schriften. (Ausg. von Willmann.) I, S. 464 f. 478 f. 482 f. II, 486. 513. 578. — K. V. Stoy, Encyklopädie d. Pädag. 2. Aufl. S. 98. — T. Ziller, Grundlegung zur Lehre v. erz. Unterricht. 2. Aufl. § 8. — H. Kern, Grundrifs d. Pädagogik. 6. Aufl. §§ 39 u. 44. — E. Ackermann, Pädagog. Fragen. 2. Reihe. 2. Aufl. S. 25 ff. — Krüger, Der Begriff des absolut Wertvollen. Leipzig 1898. — Reischle, Werturteile und Glaubensurteile. Halle 1899. — Ballauf, Zur Ursprünglichkeit des ästhetischen Urteils. 1895. — Gille, Die absolute Gewifsheit und Allgemeingiltigkeit der sittlichen Stammurteile. Päd. Magazin, Nr. 204. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Flügel, Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. Päd. Magazin, Nr. 167. Ebenda. — Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. Päd. Magazin, Nr. 102. Ebenda.

Eisenach. Ackermann.

Sittlich verwahrlost

s. Rettungshäuser

Sittsam

Wenn wir mit Friedrich Nietzsche unter Sitte »den Gehorsam gegen altbegründete Gesetze und Herkommen« verstehen und mit Emerson annehmen, daſs sie zu den Mächten gehört, die nur durch soziales Zusammenwirken sich entwickeln können, so können wir Sittsamkeit bezeichnen als den lebendigen Sinn des handelnden Menschen für die Pflichten, die nicht in äuſseren Gesetzen ausgedrückt sind, deren Erfüllung aber von den dem Gemeinschaftsleben entsprungenen ungeschriebenen inneren Gesetzen um so nachdrücklicher verlangt wird. Nicht juristisch formulierter Zwang, sondern Denkgewohnheiten und Gebrauchsherkommen bestimmen die Sittsamkeit; daraus erklärt es sich auch, daſs Sitten und Gebräuche ineinander laufen und einander wechselseitig bedingen. Wie beim Schlendrian (s. d.) gilt auch bei der Sittsamkeit das Gewohnheitsrecht als tatbestimmende Macht. Darin unterscheidet sie sich von der Sittlichkeit, die nur in der Freiheit des Ideals wahr und wirklich zur Erscheinung kommen kann; wo »Wahrheit, die im Innern lebt, im Äuſseren sich ausprägt«, werden Sittsamkeit und Sittlichkeit eins. Sittsamkeit verlangt Untertänigkeit gegen die gesellschaftlichen Anforderungen in Bezug auf die gesamte Lebensführung (Kleidung, Redeweise, Betragen usw.) und ist insofern den sog. Formtugenden zuzurechnen. Sie gebietet, was schicklich ist, und verbietet, was dem Herkommen widerstreitet, ist also vorwiegend konservativer Natur und verlangt Wahrung des äuſseren Scheins selbst da, wo das Innere als faul und verachtungswürdig anerkannt werden muſs. Selten findet man darum Sittsamkeit ohne Beimischung von Heuchelei und Unwahrhaftigkeit. Bei ihr gilt Wohlanständigkeit mehr als Ehrlichkeit, Höflichkeit mehr als Wahrheit, Zurückhaltung mehr als kühner Wagemut, die »friedliche Gewalt der Schicklichkeit« (Goethe) mehr als die rücksichtslose Kraft der Sittlichkeit. Frauen und Mädchen hüten das friedliche Feuer der Sitte, und »der Umgang mit Frauen ist das Element guter Sitte« (Goethe), schützt sie doch »gleich einer Mauer dies zarte, leicht verletzliche Geschlecht.« (Stoy, Encyklop. usw. S. 53.) Fast möchte es wahr scheinen, was Jean Paul (Levana S. 183) sagt: »Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz.« Phlegmatiker und Sanguiniker unterwerfen sich bereitwillig ihrem Zepter, jener, weil es seinem Trägsinne entspricht, dieser, weil das seichte breite Wässerlein der Sitte vortrefflich zu seinem Bedürfnisse der Kraftentfaltung paſst; der Choleriker dagegen fragt nicht sonderlich nach dem, was die Sitte erheischt, sein stürmischer Tatendrang reiſst ihre Schranken nieder. Echte Sittsamkeit entwickelt sich da, wo die Sittegemäſsheit des äuſseren Betragens aus der Höflichkeit des edlen Herzens flieſst und dem Sinne für schöne Formen gerecht wird. Falsche Sittsamkeit opfert den Forderungen der Weltklugheit die Hoheit sittlicher Grundsätze und gestattet, daſs der Beifall der Gesellschaft die Vorwürfe des Gewissens unterdrückt. In der Erziehung zur Sittsamkeit müssen sich Ethisches und Ästhetisches gegenseitig durchdringen und zwar so, daſs das Ethische grundlegend und gehaltgebend, das Ästhetische formbestimmend und verzierend wirkt. Demgemäſs hat die Erziehung dahin zu wirken, daſs im Zögling die Sittsamkeit auf sittlichem Grunde erwachse, ebenso die Überschätzung wie die Unterschätzung des gesellschaftlich Schicklichen vermeide und alles daran setze, dem schönen Schein die schöne Seele zu vermählen. (Vergl. Roheit, Schamlos, Schamgefühl, Lümmelhaft.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Sitzen

s. Schulbank

Sitzenbleiben

s. Versetzung

Sokrates

1. Vorbemerkungen. Benutzt wurden für die folgende Arbeit die Schriften des Platon, Xenophon, Aristoteles, Aristophanes, Äschylus, Sophokles, Euripides. Von Werken neuerer Zeit über Sokrates vor allem: Goswin K. Uphues, Sokrates und Pestalozzi, zwei Vorträge, 1896 (zitiert als Uph.$_1$) Goswin Uphues, Sokrates und Platon. Was wir von ihnen lernen können, 1904 (zitiert als Uph.$_2$). Goswin Uphues, der geschichtliche Sokrates kein Atheist und kein Sophist, 1907 (zitiert als Uph.$_3$). Letzteres Werk ist die Gegenschrift zu dem folgenden. Hubert Röck, der unverfälschte Sokrates, der Atheist und »Sophist«, und das Wesen aller Philosophie und Religion, 1903. Dies gründliche vielseitige und interessante Werk verarbeitet die wichtigste ältere Literatur. Ich mufs nach Prüfung der Quellen Uphues gegen Röck im wesentlichen zustimmen. Denn es erscheint mir verfehlt und der historischen Bedeutung des Sokrates und Platon widersprechend, diese beiden auseinanderzureifsen; eine solche Trennung ist ebenso unmöglich, wie die in der modernen Theologie übliche Trennung zwischen Christus und Paulus. Man kann den Aristophanes nicht (mit Forchhammer und Röck) als Hauptzeugen für die Beurteilung des Sokrates anerkennen. Man kann aber auch das Sokratesbild nicht einseitig nach Xenophon oder Platon zeichnen, gerade wie das Christusbild der Synoptiker der Ergänzung durch Johannes bedarf und umgekehrt. Doch verdient Xenophon gegenüber dem schon zeitlich soviel weiter entfernten Aristoteles als Quelle den Vorzug, wie ich besonders hinsichtlich der Tugendlehre des Sokrates mit Röck u. a. gegen Joel (der echte und der Xenophontische Sokrates) u. a. annehme. Während aber Döring (die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem) einseitig den Xenophon zu Grunde legt, glaube ich, so schätzenswert die Berichterstattung des Xenophon ist, doch mit Schleiermacher u. a. besonders in der Frage der echten und falschen Praxis Platon als den tieferblickenden Schüler des Sokrates ansehen zu müssen. Platon hat den von Aristophanes gänzlich übersehenen Gegensatz zwischen Sokrates und den Sophisten tiefer als Xenophon erfafst. Die durch exakte Kritik ausgezeichnete Schrift von Alberti (Sokrates 1869) und die durch reichliche Quellenverwertung und Benutzung der französischen kritischen Arbeiten über Sokrates wertvolle Schrift von C. Piat (Sokrates. Seine Lehre und Bedeutung für die Geistesgeschichte und die christliche Philosophie) habe ich eingesehen, aber nicht weiter benutzt. Nach dem Vorgang meines verehrten Lehrers Prof. Uphues in Halle habe ich zur Hervorhebung des Sokratesbildes den zeitlichen Hintergrund (mit Benutzung von Jacobs-Curtius, Hellas, 1897) zu zeichnen versucht und habe denselben mit einigen aus der zeitgenössischen Poesie entnommenen Strichen ergänzt, hiermit einem Gedanken folgend, den ich in dem schönen Buche von Alois Riehl: Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart 1903, S. 255, wiederfand, nachdem ich ihn schon in den Kant mit Schiller und Goethe vergleichenden Arbeiten Vorländers beachtet gesehen. Riehl rechnet auch die grofsen Dichter zu den Philosophen, den Erziehern der Menschheit. Und es mag sich wohl lohnen, die Fäden aufzuweisen, welche die grofsen Führer der Menschheit auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaften und des Lebens miteinander verbinden, auch da, wo sie sich dessen nicht selbst bewufst sind. Aufser den oben genannten Werken wurden noch einige im Text zitierte Bücher gelegentlich benutzt. Vorliegende Arbeit macht nicht den Anspruch, eine erschöpfende Durcharbeitung der gesamten Sokratesliteratur zu bieten und ein detailliertes Bild von Leben und Lehre des Philosophen zu schaffen.

2. Sokrates ein Kind seiner Zeit. Das Land, in dem er gewachsen, die Zeit, die ihn grofs werden liefs, mufs man anschauen, um einen Grofsen im Reich des Geistes zu verstehen. Freilich ist das eine traurige Geschichtschreibung, die in der hervorragenden Persönlichkeit lediglich das Ergebnis eines chemischen Prozesses sieht, die über den hundert Wurzeln und tausend Würzelchen den kraftvollen Stamm vergifst.

Jede bedeutende Erscheinung hat etwas, das nur ihr eigen ist; als Synthese allein läſst sie sich nicht begreifen, nicht voll würdigen.

Ebenso töricht aber wäre es, den Einfluſs der Umgebung und das Erbe von den Vätern bei der Beurteilung des einzelnen nicht in Anschlag zu bringen. Durch diese Propyläen muſs man hindurch, um in das Heiligtum der Persönlichkeit zu gelangen. Auch Sokrates war ein Kind seiner Zeit.

Und die Jugend des Sokrates fiel in eine groſse Zeit. 469 v. Chr. ist er geboren. Die Schlachten von Marathon (490) und Salamis (480) hatten bewiesen, daſs die drohende Persermacht nicht unüberwindlich sei. Athen, die Geburtsstadt des Sokrates, freute sich des frischen Lorbeerkranzes. Man brauchte nun nicht mehr bloſs aus dem Sagenborn der Vergangenheit zu schöpfen, die Geschichte der Gegenwart war voller Beachtung wert. Die heilige Salzflut rauschte nicht nur das ewig schöne Lied von den Irrfahrten des Odysseus und trug von Asiens Ufern nicht nur das Waffengeklirr der um Ilion ringenden Helden ans heimische Land, sondern es mischte sich darein der Ruhm des Miltiades und Themistokles, des Aristides und Kimon.

Oder hat H. St. Chamberlain recht, wenn er in seinen »Grundlagen des XIX. Jahrhunderts« S. 93 aus Herodot abschreibend gerade dies heraushebt, daſs ein Athener in der Schlacht bei Marathon vor Furcht blind wurde, und diese Schlacht für ein belangloses Scharmützel erklärt, bei welchem die Griechen eher im Nachteil als im Vorteil blieben? Mag immerhin ein Athener vor Furcht blind geworden sein, Athen wurde seit dieser Zeit durch seinen Mut und seine Erfolge sehend. Salamis darf natürlich nicht mit modernen Seeschlachten verglichen werden; aber man vergleiche nur das sichtbare Emporblühen Athens und Griechenlands seit der Zeit der Befreiungskriege mit der ein halb Jahrhundert später sichtlich eintretenden décadence, und man wird sich nicht entschlieſsen können, den Ruhm von Salamis zu zerpflücken.

Das jedoch muſs man zugeben, daſs die Masse des Volkes von Athen der groſsen Führer schon damals nicht würdig war. Insofern könnte man jene groſse Zeit auch eine kleine Zeit nennen. Aber ist das nicht meist so? Auch durch die Schwächen der Führer wird das Volk nicht entschuldigt. Wer hieſs die Athener, den Miltiades ins Gefängnis werfen, den Themistokles verbannen! Wer ist daran schuld, daſs der so verstoſsene Freund des Vaterlandes nun sein Feind wird und auch die Achtung der Perser nicht finden kann? Der Demos von Athen. Oder auch seine Führer, die ihn nicht erzogen? Dann wäre ja auch der gerechte Aristides, den man verbannte, mit schuld.

Sokrates hat das helle Licht und die tiefdunklen Schatten seiner Zeit gesehen. Er sagt, daſs Themistokles die Stadt durch seine herrlichen Taten bezauberte (Xenophon, Memorabilien II, 6, 1) und daſs er Griechenland durch seine Sachkunde befreite (Xenophon, Sympos. VIII, 39). Er hält es nach den Erfahrungen, die er aus der Zeitgeschichte gesammelt, nicht für möglich, öffentliche Angelegenheiten redlich zu verwalten und dabei nicht zu Grunde zu gehen (Platon, Apologie 32 E). Dennoch ist er seiner Vaterstadt auch noch zur Zeit ihrer späteren Erniedrigung in Achtung und Liebe zugetan. Er sieht in ihr die gröſste Stadt, die hinsichtlich der Weisheit und Kraft im besten Rufe steht (Apol. 29 D). Schon frühe wurde durch Athens Ruhm sein Sinn für wahre Ehre geweckt, die er so oft betont. So ist Sokrates ein Kind der Zeit, in welcher ein kleines Land wie Attika es wagte, den stammverwandten Joniern Hilfe bringend, dem mächtigsten Reich Asiens entgegenzutreten. Und Sokrates ist wohl der bedeutendste Sohn dieser Zeit.

Die mit Persertrophäen geschmückten Schiffe ermunterten ihn, nach groſser Tat zu jagen. Der Beruf seines Vaters Sophroniskos, der ein Bildhauer war, brachte ihn frühe in Verbindung mit der Kunst. Sokrates wurde zunächst selbst Bildhauer. Der berühmte Phidias war sein Landsmann. Damals muſste sich die Kunst nationalen Stoffen zuwenden. Eine Menge neu entstehender Athenestatuen symbolisieren die Gröſse der Vorkämpferin Griechenlands. Und der Held von Marathon wird malerisch in der Stoa Poikile, plastisch in Delphi dargestellt, seitdem Miltiades' Sohn Kimon durch seine Siege entscheidenden Einfluſs

im Staatsleben erlangt hat. Und wie die Kunst den im Perserkrieg gewonnenen Waffenruhen auf die Nachwelt bringt und der Hegemonie Athens innerhalb Griechenlands Denkmäler setzt, so kommt die Vormachtstellung der Stadt und der hier zusammenströmende Reichtum wiederum der Kunst zugute, die vornehmlich unter Kimons Nachfolger Perikles ihre höchsten Triumphe erlebt.

Auch die Dichtung wand ihre Kränze um den Altar der Pallas Athene. Das Perserheer, »so zu Rofs, wie zu Fufs, Einem Schwarm von Bienen gleich, zog hinaus Hinter seinem König her. Und den Meerpfad, der gemeinsam Beiden Welten, überblickt es Und hinüber schritt es dann.« Aber »mit einem Schlag vernichtet sinkt dein Glück in Staub«. »Bedeckt mit Leichen kläglich Hingeschlachteter Ist Salamis Felsstrand, sind die Ufer rings umher.« »Pallas ist Göttin, Götter schützen ihre Stadt. Und darum bleibt die Stadt Athen auch ungestört, Denn ihrer Bürger Tugend ist ein sicherer Wall.« Und dann die Katastrophe des persischen Heeres am Strymon, ähnlich dem exod. 15 besungenen Untergang Pharaos, ähnlich dem Übergang über die Beresina: Es »schmolz das Eis des Stromes bald. Da klammert einer sich an andern; glücklich noch, Wer nur nach kurzem Todeskampf das Leben liefs. Was übrig blieb und Rettung fand aus dieser Not, Das schleppte sich mit Müh und Not elendiglich Durch Thrakien und naht sich, eine kleine Zahl, Dem Heimatlande wieder.« So singt Äschylus in den »Persern« den Ruhm seines Vaterlandes. Die Leichenhügel auf Platääs Feldern predigen, »Dafs allzuhohes Streben keinem Menschen ziemt. Denn aus des Hochmuts Blüte spriefst als Ähre bald die Schuld, und diese reift zu reicher Tränensaat«. Aristophanes läfst in den »Fröschen« den mit Euripides kämpfenden Äschylus sagen: »Aus Homers Quell schöpft' ich und schuf . . ., um den Trieb in den Bürgern zu wecken, Nicht kleinere Helden als diese zu sein, wenn einst die Drommete ertöne.« Sokrates hat in späterer ernster Zeit, diesem Rufe folgend, sich als tapferer Held gezeigt. Aber nicht blofs zur Tapferkeit wollte Äschylus mahnen. Ist nicht das Chorlied in den »Persern«, welches die Genügsamkeit des alten Königs Dareios, die Kraft des Perserheeres und die Sitten sicher und fest wie Türme preist, eine Mahnung an den Sieger: Hüte auch du dich vor Hochmut, Üppigkeit und Kraftvergeudung!? Und wenn der Dichter die Perser schweres Leid tragen läfst für ihre an Götterbildern und Heiligtümern in Griechenland begangene Missetat, so will er sein Volk als ein Priester zur religiösen Pietät erziehen. Drei Jahre vor Sokrates' Geburt wurden die »Perser« aufgeführt. Ein tief religiöser und sittlich ernster Geist herrschte um die Zeit der Geburt des Philosophen.

Aber im Jahre 468 hatte Sophokles dem Aeschylus zum erstenmal die Palme des Sieges entrissen. Seine Glanzzeit fiel in die Jugend und das Mannesalter des Sokrates. Auch Sophokles preist die gotterbaute Stadt und den Seesieg (Elektra 944 ff. 983 ff.). »O könnt' ich dahin, wo weit in die See Raget des Berges waldige Höh', Den blaue Wogen rauschend umfliefsen, Ach! unter den Felsen von Sunion Mit jauchzendem Ton Mein heil'ges Athen zu begrüfsen!« (Aias 1610—15.) »Geweihter Boden du von Salamis, O trauter Sitz des väterlichen Herdes, Du herrliches Athen im Ruhmesglanz, Und du, Geschlecht, das mit mir ward geboren.« (1156—59.) Die Dichtungen des Sophokles aber zeigen, dafs sich eine neue Zeit anbahnt. Die Selbsttätigkeit und das Selbstgefühl des Menschen sind erwacht, der Mensch tritt neben die Götter. Das Individuum gilt dem Sophokles etwas; aber doch nur in seiner Gebundenheit an Gott und Staat, Recht und Gesetz. Der berühmte Chor in der Antigone πολλὰ τὰ δεινά bringt dies Doppelte gewaltig zum Ausdruck. Ähnlich wie Sophokles hier die Vorzüge des Menschen aufzählt, tut es Sokrates in der Unterredung mit Euthydemos. Ein Vergleich des Antigonechores (491—540) mit dem Euthydemoskapitel bei Xenophon (Mem. IV, 3) ist interessant; er zeigt uns, wie Sokrates ein Kind der Zeit ist, die den Menschen entdeckte. Während aber Sophokles das gewaltige Wesen des mit Scharfsinn begabten Menschen staunend anschaut, sieht Sokrates in all den Vorzügen des Menschen die umfassende weise Fürsorge der Gottheit. Und während der Tragiker die menschliche Freiheit sich bald für frevelnde Taten, bald für hilfreich

wackeres Tun entscheiden und daraus dort Fluch, hier Segen sprießen sieht, ist es dem Philosophen immer darum zu tun nachzuweisen, wie wahre Einsicht den Menschen innerlich wahrhaft frei macht.

Beide erkennen das Staatsgesetz und das ungeschriebene Gottesgesetz an, das letztere ist beiden größer, doch muß der Untertan sich auch dem ersteren gehorsam fügen. »Nie glaubt' ich«, sagt Antigone (643—650) zu Kreon, »daß dein Herrscherwort so stark, So mächtig könnte sein, daß sich der Götter Unwandelbar urewiges Gesetz, Das ungeschriebene, vor dir sich beugen, Dir weichen müßte, der du sterblich bist. Denn nicht erst heute, nicht seit gestern erst, Von Anbeginn für alle Ewigkeiten Lebt dieses göttliche Gesetz und waltet...« Noch schöner spricht der Chor in »König Ödipus« von den Urgesetzen droben, »die in den Höhen wandelnd gehn.. Im reinen Äther ewig stehn. Aus Götterkraft sind sie geflossen.. Und nimmermehr sind sie entsprossen Der Menschheit sterblicher Natur. Sie werden nie in Schlaf verfallen, Nie sinken in Vergessenheit, Gewaltig lebt ein Gott in allen, Der nimmer altert in der Zeit« (1178—1193). Zu diesen Geboten des Zeus gehört dies, »den teuren Toten Der Kindesliebe fromme Pflichten, Den Dank für treue Liebe zu entrichten« (Elektra 1483—86). »Und doch ist der ein schlechter Mann zu nennen, Wer nicht als Untertan für recht erachtet, Zu hören auf das Wort der Herrschenden« (Aias 1418—20). Vergl. Antigone 920—37, wo die Forderung aufgestellt ist, daß dem Fürsten das Volk folgen muß im Gerechten, ja im Gegenteil; denn Ungehorsam ist der Übel größtes. — Diese Geltung des ungeschriebenen Gesetzes war auch dem Sokrates tief ins Herz geschrieben. Aber auch gegen das geschriebene Menschengesetz forderte und bewies er Gehorsam bis zum Tode. Die ungeschriebenen (Mem. IV, 4, 19) oder allgemeingültigen (24) Gesetze, z. B. das Gebot, die Eltern zu ehren, das Verbot des Geschlechtsverkehrs zwischen Eltern und Kindern, das Gebot, empfangene Wohltaten zu erwidern, leitete er von den Göttern her (19); die Übertretung dieser Gesetze trägt ihre Strafe in sich, ein Beweis für ihren höheren Ursprung (24). Manche Stadt, manches Land gefielen ihm wegen ihrer Gesetze; Lakedämon, Kreta nannte er oft rühmend als Staaten mit guten Gesetzen (Kriton 52 E), Thebens und Megaras Gesetze hielt er für gut (Kriton 53 B). Von Thessalien wußte er wohl, daß dort große Unordnung und Ungebundenheit herrschten (Kriton 53 D). Er unterschied also erfahrungsgemäß zwischen guten und weniger guten Gesetzen und Staatseinrichtungen. Wenn er zeitlebens in Athen blieb, so bewies er damit durch die Tat, daß er sich Athens Gesetzen fügen wollte (Kriton 52 D). So stand er trotz aller Kritik, die er an den Gesetzen und ihrer Entstehung üben mußte. Die gerichtlichen Entscheidungen standen ihm höher, als Privatpersonen, auch als seine eigene Person (Kriton 50 B). Hatte er doch die Wohltat der Ehe- und Erziehungsgesetze genossen (Kriton 50 D). »Er wurde unterrichtet in der Gymnastik, Musik, Poesie und den Anfangsgründen der Geometrie« (Uph.$_3$ S. 6). Diese Erziehungsgesetze kamen auch seinen drei Söhnen zugute (Mem. II, 2, 6). So war er denn schon aus Dank bereit, jederzeit dem Ruf des Vaterlandes zu folgen. Und das tat er auch in drei Feldzügen: nach Potidäa 432—429, nach Delion 424, nach Amphipolis 422 (Uph.$_3$ S. 46). Er liebte sein Vaterland, während die Kyniker später sich als Kosmopoliten betrachteten und die Gesetze des Volkes für sich nicht als bindend ansahen. Das Vaterland galt dem Sokrates, dem Kinde jener großen Zeit, mehr als Eltern und Vorfahren, auch in seinem Zorn war es ihm noch ehrwürdig und heilig. Und wenn er diesen Zorn nicht durch Überzeugung besänftigen konnte, so mußte er tun, was der Staat befahl, und leiden, was er auferlegte (Kriton 51 B). Danach nun handelte Sokrates »im Kriege und vor Gericht und überall«. Gesetzlich und gerecht identifizierte er nur scheinbar (Mem. IV, 4, 18. 25; vergl. Uph.$_3$ S. 46). Der Unterschied zwischen den ungeschriebenen und den geschriebenen Gesetzen entging ihm natürlich nicht. Die reine Wahrheit (Kriton 48 A: »die Wahrheit selbst«) ist etwas anderes, als die im menschlichen Gesetz vorliegende Verbindung von Wahrheit und Macht, innerhalb deren die bloße Macht das Übergewicht gewinnen kann. Sokrates unterschied natürlich auch zwischen dem Gesetz und dem Einzelbefehl eines

Herrschers (welchem jenes für Sokrates geschaffene Ausnahmegesetz des Kritias, das Verbot der Dialektik, gleichkam — Mem. I, 2, 31) und der richterlichen Entscheidung. Fiel letztere ungerecht aus, so waren nicht die Gesetze, sondern die Menschen an dem Unrecht schuld (Kriton 54 B. C); der Hafs der Menge und die üble Meinung haben ja auch sonst treffliche Männer oft hingerafft (Apol. 28 A). Während Sokrates aber den gesetzwidrigen Befehl der 30 Tyrannen an ihn und vier andere, den Salaminier Leon zur Hinrichtung abzuholen, unausgeführt liefs (Apol. 32 C. D), und während er sich dem gesetzwidrigen Beschlufs der Volksversammlung, die Sieger der Arginusenschlacht alle auf einmal zu verurteilen, als der einzige unter den Prytanen offen widersetzte (Apol. 32 B. Mem. IV, 4, 2. 3), machte er einer nach dem Gesetz von ordnungsmäfsigen Richtern gefällten Entscheidung gegenüber nicht mehr seine höhere Einsicht geltend, sondern beugte sich gehorsam unter das Gesetz und zollte der Wahrheit, die in der richterlichen Institution als solcher lag, seine Anerkennung. Darum lehnte er das Angebot Kritons ab, der ihm zur Flucht aus dem Gefängnis behilflich sein wollte. Denn er war sich der unermefslichen Verantwortung des Ungehorsams bewufst. Ähnlich wie Sophokles (Antigone 928 f., 936 f., vergl. Aias 1432 bis 36) den Untergang ganzer Staaten vom Ungehorsam einzelner herleitet, dünkte es den Sokrates unmöglich, »dafs ein Staat noch bestehe und nicht in gänzliche Zerrüttung gerate, in welchem die gerichtlichen Entscheidungen keine Kraft haben, sondern von Privatpersonen können ungültig gemacht und umgestofsen werden« (Kriton 50 B; vergl. Mem. IV, 4, 16 Schlufs).

Wenn man also Sokrates ein Kind seiner Zeit nennen will, so gilt dies nur in dem Sinne, dafs er »den Besten seiner Zeit genug getan«. Und darum lebt er für alle Zeiten. In seiner Lebenszeit 469—399 erlebte sein Vaterland eine gewaltige Wandlung zum Schlechteren. In Sokrates lagen die Kräfte, seine Zeit zu überwinden, wenn sie ihm gehorchte.

3. **Der Glanz und Niedergang Athens.** Die Zeiten des Glanzes scheinen das Schicksal zu haben, dafs sie den Keim des Verderbens schon in sich tragen. Das Zeitalter des Perikles 444—429 gilt als der Höhepunkt der griechischen Geschichte. Unmittelbar daran schliefst sich der Peloponnesische Krieg 431—404, in seinen Anfängen noch in die Perikleische Zeit reichend, auslaufend in Tyrannenherrschaft. Nicht blofs die Anfänge, sondern auch die Ursachen dieses Krieges, welcher die Macht Athens zerbrach und seinen Glanz verdunkelte, liegen in der Zeit und dem Regime des Perikles. Während Kimon der letzte bedeutende Staatsmann der alten Zeit genannt werden kann, pflückt Perikles die Frucht der neuen Zeit. Das Schwergewicht der Kimonischen Politik lag darin, den persischen Erbfeind zu vertilgen, das Werk der Väter zu vollenden. Perikles strebte dahin, mit aller Macht den Vorrang Athens innerhalb Griechenlands zu begründen und zu festigen. Kimons Fleifs und Kraft setzte das Werk des Aristides fort, dessen Gerechtigkeit und Milde den Seebund zwischen den Inseln und Küstenstädten des Ägäischen Meeres zu stande gebracht hatte. Wenn Kimon es für nötig hielt, den Seebund zu einer Oberherrschaft Athens zur See umzugestalten, so tat er das im Interesse der Abwehr des gemeinsamen Feindes aller Griechen. Denn immer bewahrte und empfahl er ein gutes Einvernehmen mit Sparta. So setzte er es durch, dafs Athen 461 dem alten neu aufgeloderten Groll der Spartaner gegen Messenien mit 4000 Hopliten zu Hilfe kam. Rein politisch betrachtet kann es zweifelhaft erscheinen, ob Sparta, das sich zu Beginn der Perserkriege so lässig gezeigt und doch die Führung beansprucht hatte, diese Sympathie verdiente; und bei dem sichtbaren Aufblühen Athens war die Auseinandersetzung zwischen beiden Vormächten nur eine Frage der Zeit. Doch spielten hier noch andere Faktoren mit; eng mit der politischen war die Verfassungsfrage verknüpft. Sparta war oligarchisch verfafst. Und auch Kimon war konservativ; bei weitgehender persönlicher Liebenswürdigkeit gegen das Volk wollte er doch nicht unnütz alte Formen der Satzung und Sitte, die sich bewährt hatten, preisgeben. Anders handelte Perikles, er ist der Vertreter einer neuen Zeitrichtung. Persönlich eine aristokratische Natur mit starkem Herrschertalent, machte er doch dem Volk

starke Zugeständnisse. Dafs die Spartaner das Athenische Hilfskorps, dessen Entsendung Kimon erwirkt hatte, aus Mifstrauen zurücksandten, bedeutete einen Mifserfolg der Kimonischen Politik. Und schon im folgenden Jahre 460 wurden die Befugnisse des Areopags durch das Gesetz des Ephialtes stark gekürzt, nur den Blutbann liefs man ihm. Umsonst suchte Kimon heimkehrend das Geschehene ungeschehen zu machen. Er wurde verbannt. Umsonst warnte Äschylus in den 459 aufgeführten »Eumeniden« vor diesem demokratischen Ansturm auf den uralten heiligen Gerichtshof, »ein Bollwerk, das auch Stadt und Land beschirmt, So fest wie sonst kein andres Volk sich dessen rühmt«, indem er die Einsetzung des Areopags durch die Stadtgöttin schilderte: »So sei denn dieser Richthof von mir eingesetzt Als Hort, der unbestechlich, unerbitterlich streng, Ehrfurchtgebietend über eure Ruhe wacht.« Die Mahnung, die der scheidende Dichter der alten Zeit warnend seinem Volke »für alle Zukunft« gab, verhallte ungehört. Der mächtige Flügelschlag der neuen Zeit übertönte sie. Als man 403 die alten Rechte des die Heiligtümer Sitten und Gesetze schützenden Nachtgerichtshofes wiederherstellte, da hatten die Erinnyen ihr Werk der Rache getan.

Die Zurückberufung Kimons 456 auf Betreiben des Perikles selbst ermöglichte dem ersteren, noch eine Zeitlang bis zu seinem Tode 449 dem Vaterlande gegen die Perser zu dienen. An der demokratischen Politik änderte das nichts. Was dem Areopag genommen war, gab Perikles dem Volk. Der Rat der 500 und die Volksversammlung regierten fortan. Jeder konnte ein Amt haben. Nicht allein die Tüchtigkeit entschied, sondern man wählte höhere und niedere Beamte durch das Los. Jeder konnte die Rednertribüne besteigen und richterliche Gewalt erlangen; oft genug drängten sich ganz unfähige jugendliche Elemente vor, und fähige Köpfe scheuten diese Öffentlichkeit (vgl. Glaukon, Charmides in Mem. III, Kap. 6 und 7). Natürlich war von unentgeltlicher Verwaltung der Ämter jetzt nicht mehr die Rede; der Staatssäckel ermöglichte auch den Armen die Teilnahme am Regiment. Kriegsdienst und Richteramt wurden besoldet, für den Besuch der Volksversammlung und des Theaters wurden Diäten gezahlt. »Was überall doch die zwei Groschen mächtig sind!« (Aristoph., Frösche). Sokrates billigte die Wahl durchs Los nicht, hart hat er sie stets zu Gunsten der Sachkunde bekämpft. Die Macht des Geldes hielt er, zeitlebens arm, für verhängnisvoll. Das Vordringen der Masse noch oben mit Hilfe des Geldes erschien ihm als Unglück. Konsequent liefs er, der in den angesehensten Kreisen verkehrte, die Wohltat seines Geistes auch den Ärmsten zukommen und nahm weder von Reichen noch von Armen Geld.

Athen war Grofsstadt geworden, eine Zentrale des Handels und des politischen Lebens, der Bildung und der Kunst. Der Athenische Bürger konnte sich eine höhere Lebenshaltung erlauben, solange das Geld zuströmte; im Gebiete des Seebundes bekam er auch Anteil an Land. Der attische Bauer fühlte sich: »Wir und der Perikles haben Euböa hingestreckt!« Das Niederreifsen der alten Standesschranken öffnete manchem den Zugang zu höherer Bildung. Man nennt diese Zeit die Aufklärungsperiode Griechenlands. Und vergleicht man das Perikleische Zeitalter und die folgenden in politisch-sozialer und sittlich-religiöser Beziehung so trüben Jahrzehnte mit der Zeit vor den Perserkriegen und während derselben, so wird man zugestehen müssen, dafs sich der allgemeine Bildungsstand gehoben hat. Doch darf man nicht vergessen, dafs das Volk, von welchem die »Perser« des Äschylus rühmen: »Keines Menschen Sklaven sind sie, keinem Manne untertan« —, nur ein geringer Teil der Bewohner Athens war. Nur die Arbeit der Sklaven ermöglichte diese Betätigung geistigen Interesses (Mem. II, 3, 3), und die Frauen waren in der Regel (Aspasia die zweite Gattin des Perikles ist eine der wenigen Ausnahmen) nicht hoch gebildet, ja von der Bildung ausgeschlossen, sie, die ersten Erzieherinnen ihrer Kinder! (Mem. II, 2, 6f. Protag., 325 C. D.).

Indessen war der Kreis derer, die an der Macht im Staat, an den Schätzen geistiger Kultur teilnahmen, schon zu grofs. Denn die sittliche Durchbildung hielt nicht gleichen Schritt mit der Verbreitung der Bildung. (Vergl. Rousseaus Behandlung der Preisfrage von Dijon). Während der

Reibungsflächen zwischen Athen und Sparta immer mehr wurden, und auch andere Staaten, die den Ruhm der Metropole Griechenlands nicht vertragen konnten, in Krieg mit ihr verwickelt wurden, wich immer mehr die alte Tüchtigkeit. Das Erwachen des Geistes führte zur Vernachlässigung des Körpers. Athens Ruhm sank, Böotiens Ruhm stieg (Mem. III, 5, 3). Man verdachte es nun dem Äschylus, daſs er in seinem »Stück voll Waffengeklirrs«, den »Sieben von Theben«, die Thebaner »als Männer geschildert, die tapfrer im Krieg«: »und darum verdienst du die Peitsche« (Aristoph., Frösche). Darauf antwortet der von Aristophanes verherrlichte Dichter der alten Zeit Äschylus mit Recht: »Ihr konntet die Kraft ja üben wie sie, doch lag euch andres am Herzen.« Dasselbe wiederholt Sokrates immerfort. Man erfuhr nun am eigenen Leibe auch Lakoniens geübte Kraft, so begann man den Spartaner in Äuſserlichkeiten nachzuahmen. Von dieser Zeit an sah man in Athen die Salonspartaner, Leute, die »sich die Ohren einschlagen, nicht anders als mit Kampfriemen gehen, sich ganz den Leibesübungen ergeben und kurze Mäntel tragen, als ob hierdurch die Lakedämonier die Hellenen beherrschten« (Protag., 342 B. C.). Auch Sokrates empfahl die edle Turnkunst, er schätzte die volle Schönheit und Kraft des Körpers; da diese von selbst nicht zu kommen pflegt (Mem. III, 12, 8), und da der Staat die Kriegsübungen von Staatswegen nicht betrieb (5), so machte Sokrates sie besonders angesichts des Kampfes auf Leben und Tod, der Athen bevorstand (1), jedem zur Pflicht, der etwas auf das Vaterland und seinen eigenen Ruhm hielt (4); er erkannte auch den Vorteil eines kräftigen Körpers für das Denken (6), ja »zu allem, was die Menschen treiben, ist der Körper nützlich (5). Sokrates hatte in der Tat etwas Spartanisches an sich, aber an Ausländersucht und affektierter Nachahmung litt er nicht. Zu diesem spartanischen Typus des griechischen Volkscharakters bietet der englisch-amerikanische mit seiner Betonung der Körperübungen eine Parallele (vergl. H. Spencer). Aber Sokrates forderte neben der Übung die Enthaltung und gründete beides auf eine tiefere geistig sittliche Basis.

Wie weit war davon seine Zeit entfernt! Auſserliche Nachahmung, blendender Schein — das war die Parole auch in geistigen Dingen. Ein Aristophanischer Chor sagt vom kritikverständigen Theaterpublikum Athens: »Jeder hat sein Buch und lernt daraus Guten Ton und feinen Schliff.« Der groſse Komödiendichter, welcher einen feinen Blick für den Unterschied der alten und der neuen Zeit (vergl. die Episode in den »Wolken«, wo der Gerechte und der Ungerechte sich streiten) und eine scharfe Zunge hat, während ihm das Verständnis für die positiven Kräfte der neuen Zeit, für den wirklichen Wert ihrer Persönlichkeiten (eines Sokrates, Euripides) gänzlich abgeht — Aristophanes läſst in den »Fröschen« den jüngsten der drei groſsen Tragödiendichter Euripides sagen: »Solch kluges Wesen durch und durch Hab' ich den Leuten eingeimpft«, daſs »sie alles kennen aus dem Grund.« Das war in der Tat der Bildungscharakter der groſsen Masse: über alles mitzureden, über nichts gründlich Bescheid zu wissen und sich doch einzubilden, daſs man es verstehe.

Aber kann man für diese *δοξοσοφία* wirklich einen Euripides verantwortlich machen, wie Aristophanes in den »Fröschen« tut, oder gar einen Sokrates, den Aristophanes in den »Wolken« als einen Scheinweisen Vielwisser, Düfteler und Helden der Phrase, als einen Verführer zu Sophistentum und Atheismus abbildet?

Um das Aristophanische Bild von Sokrates, besonders den atheistischen Zug desselben, als echt und der Wirklichkeit entsprechend zu erweisen, benutzt Röck unter anderem das innige Verhältnis des Sokrates zu Euripides. Daſs diese beiden verwandte Züge tragen, ist unbestreitbar. Und nach dem Tode des Perikles, der 429 an der Pest starb, hatte neben Sokrates wohl kein Mann einen solchen Einfluſs auf das Volk von Athen im Sinne der neuen Zeit, wie Euripides. Darum ist es für die Beurteilung des Sokrates wichtig, die innerliche Stellung des Euripides zu präzisieren.

Es ist ein Unrecht, von den Dichtungen dieses Tragikers zu sagen, sie seien »der Boden, auf welchem die Saat eines ekligen Schreibergeschmeiſses gedieh und das heuchelnde schmeichelnde Affengezücht,

das auf nichts ausgeht als Schwindel und Trug« (»Frösche«). Wenn Euripides unglückliche Nachahmer fand, die seine unleugbar vorhandenen Schwächen in vergröfsertem Mafsstabe zeigten, doch ohne einen Hauch seines Geistes, so ist das ein Zeichen dafür, dafs er einen grofsen Wurf getan; er kann dafür nicht verantwortlich gemacht werden, ebensowenig wie Goethe für die Wertherkrankheit der seinem Werke folgenden Literaturperiode. Wenn er vor der Darstellung auch widriger Leidenschaft nicht zurückbebte, so unterscheidet ihn das freilich von seinen Vorgängern und findet nicht die Gnade des Aristophanes, der im Sinne des Äschylus sich zu der Forderung berechtigt glaubt: »Das Schändliche soll ein Dichter ja eben verhüllen, Nicht öffentlich ziehen ans Licht des Tags, Denn was für die Knaben der Lehrer, Der ihnen die Pfade des Sittlichen weist, das ist für Erwachsene der Dichter. Drum ziemt uns auch, nur zu reden, was frommt.« Ja, frommt es denn nicht, die Wahrheit aufzudecken? Und hat Aristophanes selbst etwa immer die αἰδῶς bewahrt? Dafs Euripides keine unedle Auffassung vom Beruf des Dichters hat, beweist seine Antwort auf die dem Äschylus in den Mund gelegte Frage: Was ist's, weshalb man den Dichter bewundert? Sie lautet: »Die geistige Kraft und sittliche Zucht, das Veredeln und Bessern der Menschen und Bürger im Staat.« Und dafs Euripides persönlich ein lauterer Charakter war, müssen ihm auch seine Neider lassen. Dafs sein Realismus das Leben packt, wie es ist, und die Tiefen des Seelenlebens offenbart, das ist seine neue Kunst, die Kunst der Zeit, die den Menschen entdeckt hatte. Nicht seine Schuld, sondern die Schuld seiner Zeit ist es, dafs sie sittlich so verrenkt war, wie er sie darstellte. Auch in religiöser Hinsicht hielt er seiner Zeit den Spiegel vor, und sie sah ein verzerrtes Angesicht. Freilich das wird niemand klar beweisen können, dafs Euripides auch hier eine positive Tendenz verfolgte. Allzu häufig für eine solche kehrt der für jene Zeit der Auflösung alter Mythen und des Aufblühens neuer Naturwissenschaft (vergl. »die erste konsequente Durchführung der mechanischen Weltanschauung« im System des Demokrit von Abdera, Uph.$_3$ S. 14, und die Ahnung des Gesetzes von der Erhaltung der Energie bei Anaxagoras, A. Riehl, l. c. S. 15) charakteristische Zweifel in seinen Stücken wieder. Höchst wahrscheinlich aber ist es, dafs er auch auf religiösem Gebiete nach einem Besseren suchte, doch ohne es zu finden. Von entscheidender Bedeutung für die Beurteilung seiner religiösen Stellung ist es, welche Tendenz man in den erst nach seinem (406 erfolgenden) Tode aufgeführten »Bakchen« des Euripides findet. Gomperz sieht in ihnen eine völlige Rückkehr zu den alten Religionsvorstellungen. Dem widerstrebt nicht blofs das ganze vorangegangene Lebenswerk des Dichters, die scharfe Kritik der herkömmlichen religiösen Anschauungen, die sogar das Gesunde dieser Anschauungen oft genug zersetzt hatte (vergl. Uph.$_3$ S. 57) — er hätte dann mit den Bakchen sein ganzes übriges Lebenswerk zerschlagen —, sondern vor allem der Schlufs des Stückes selbst, wo der Agave unter furchtbaren seelischen Schmerzen die Erkenntnis aufgeht, wohin der dionysische Wahn sie getrieben: sie hat in heiliger Schwärmerei ihren Sohn Pentheus ermordet. Ist damit nicht die innerliche Haltlosigkeit eines so sinnlichen und fanatischen Kultus, wie es der des Bakchos war, erwiesen? (Uph.$_3$ S. 58). Doch das ist nur die eine Seite. Euripides bringt doch auch das Schicksal des Pentheus in engen Zusammenhang mit seiner Schuld. Es ist die Sühne für die Entweihung der Religion. Was wäre denn Tragisches an Pentheus' Untergang, wenn der Kult des Dionysos nur Unsinn war? So ist das meisterhafte Stück des Euripides zugleich ein negativ-kritisches und ein positiv-religiöses Bekenntnis des Dichters. Die Auswüchse der Religion lehnt er ab, die Religion selbst will er gewahrt wissen. Von Atheismus, wie Hubert Röck will, ist hier keinesfalls die Rede. Die Bakchen sind ziemlich durchsichtig, allerdings nicht für den »attischen Blick« der Mehrzahl der Athener. Sie mochte aus dem Stück nur neue Nahrung ziehen für ihre Meinung: Wir brauchen keine Religion. Der Spötter mochte sich das vielleicht im Hinblick auf Euripides gesprochene Wort des Aristophanes aneignen: »Er sang den Jakchos (= Bakchos, Dionysos) wie Diagoras es tat« (ein früherer Priester,

nachheriger Freidenker), d. h. er weiſs selbst nicht, was er will. Aber die feierlichen Chorgesänge, der Ausschluſs des Unsittlichen beim Treiben der Bakchantinnen, die Besonnenheit des Pentheus, die Auffassung der Störung der Mysterien als Frevel, und endlich die schmerzliche Erkenntnis der Agave: Diese Züge zeigen eine Tendenz auf Ausmerzung des Haltlosen und Versittlichung des noch zu Rettenden in der Volksreligion.

Atheist war Euripides also nicht, wenn auch klar zu Tage liegt, daſs er nicht so im Religiösen lebte wie Sokrates. Mit der Nichtigkeit der Voraussetzung (Atheismus des Euripides) fällt somit auch die Folgerung (Atheismus seines Freundes Sokrates) hin, die Röck aus jener zieht. Doch ist der Gegenbeweis noch unvollständig, solange er nur negativ ist, solange wir nicht andere Gründe der Freundschaft zwischen Sokrates und Euripides finden. Zunächst stand Sokrates (469—399) dem Euripides (480 bis 406) im Alter näher, als dem Sophokles (496—405) oder gar dem Äschylus (525 bis 456). Dann waren beide von Anaxagoras und Prodikos beeinfluſst. Beide interessierten sich für den Menschen und seine Seele. Beide kannten die Leidenschaft und mühten sich um das Problem ihrer Überwindung. Beide sahen nicht in der Repristination alter Gebräuche und Anschauungen, die nicht mehr lebensfähig waren, das Heil, sondern hatten Verständnis auch für die bewegenden Kräfte der neuen Zeit. Beide waren sittlich rein und patriotisch gesinnt. Beide räumten der Erkenntnis einen hohen Wert ein. Beide glaubten an die Möglichkeit einer Einwirkung auf weite Schichten des Volkes durch die Macht des Geistes. Auch wenn Euripides poetisch falsche Mittel zur Erreichung seines sittlichen Zieles ergriffen haben sollte — man urteilt darüber verschieden —, auch wenn wir es nicht als bewiesen gelten lassen, daſs er wie Sokrates einen ethischen Monotheismus anstrebte: es sind der Berührungspunkte zwischen beiden bedeutenden Männern genug, um zu verstehen, daſs sie einander suchen muſsten. Und man hat nicht nötig, zur Erklärung dieser Sympathie dem Euripides alle Religion abzusprechen und den Atheismus des Sokrates zu erfinden.

Wäre Euripides praktisch Atheist gewesen (vergl. über den Begriff des Atheismus Uph.$_3$ S. 56. 55., wo er sich mit der Grundvoraussetzung und -tendenz des Röckschen Buches auseinandersetzt), so wäre er mitschuldig an dem Niedergang seines Vaterlandes, das er liebte. Wäre Sokrates Atheist, so wäre er unfähig gewesen, den Niedergang Athens innerlich zu überwinden. Denn Religion und Sittlichkeit wachsen als zwei starke Stämme aus einer Wurzel, aus der Ehrfurcht; ist einer der beiden Stämme tot, so muſs das Sterben bis in die Wurzel hinabgehen und sich notwendig dem andern Stamme mitteilen.

Der Zeit aber taten Männer not, die stark waren in sich und stark aus Gott. Denn der sittlich-religiöse Verfall war arg. Und er war die Hauptursache des sozialen und politischen Niederganges. Das eben erkannte Sokrates. Genie und Charakter zugleich suchte er die Ursachen wegzuschaffen, um den Folgen zu wehren.

Noch zwar gab es Gesetze gegen den Ehebruch, auch das Volksbewuſstsein reagierte noch zuweilen durch schimpfliche Behandlung des Ehebrechers (Mem. II, 1, 5, vergl. Aristophanes). Aber die Unzucht, verbunden mit allgemeiner Verweichlichung, machte sich schon breit. Es fehlte nicht an Freudenhäusern, die Unsittlichkeit ging auf die Straſse (Mem. II, 2, 4), Männer gebrauchte man wie Frauen (II, 1, 30), die Päderastie war das griechische Laster. Die reinen Freuden an der Freundschaft, Dichtung und Natur waren verpönt (wie der gerechte Redner sie bei Aristophanes schildert: »Um die Stirne den Kranz weiſsschimmernden Schilfs, an dem Arm des gesitteten Freundes, In des Geisblatts Duft und der Muse Genuſs, an dem Blättergezitter der Pappel Dich erfreuen im wonnigen Lenz, wenn leis mit dem Ahorn flüstert die Ulme«). Statt dessen erstürmte man im Sinnentaumel die Tür der Tänzerin. Warme Gewänder, verzärtelnde Bäder, Delikatessen bei Tische, süſsliches Liebesgegirr (vergl. »Wolken«), weiche Betten, Schaukelbettstellen, Schnee im Sommer (Mem. II, 1, 30) — solche Gebräuche erzogen kein »Marathonheldengeschlecht« mehr. Kein Wunder, daſs dieses Geschlecht im Peloponnesischen Kriege unterlag. Mit

der alten Tapferkeit schwand auch der alte Ruhm und Wohlstand (Mem. III, 5, 7). Der jüngere Perikles (17) sah das grofse Unglück voraus, und er ist gewifs nicht der einzige gewesen. Sokrates sah nicht ganz so schwarz. Aber er sah in die Tiefe, er führte den allgemeinen Verfall auf Selbstvernachlässigung zurück (Mem. III, 5, 13). Er verhehlt es sich nicht, dafs es früher besser stand und dafs es in Sparta heute noch besser steht. Aber der Blick für das Positive, für die Kräfte der Erneuerung, dieser Realidealismus und echte Konservatismus bewahrt ihn vor blofs abfälliger Kritik. Er weist auf die treffliche Ordnung der Flotte, auf den Gehorsam bei den gymnastischen Wettkämpfen und Chören, auf die treue Pflichterfüllung des Areopag und seine richtige gesetzmäfsige würdige und gerechte Entscheidung der Prozesse hin. »So darfst du denn auch nicht den Mut verlieren, als ob in den Athenern sich gar kein Ordnungssinn mehr finde.« Das hindert ihn nicht, die vorhandenen Schäden, z. B. den Mangel an Disziplin und Leitung im Heer anzuerkennen. Und in der Staatsverwaltung wurde der Verfall immer sichtbarer. Als der ältere Perikles gestorben war, zeigte sich erst, was ein Mann wert ist, der das Vertrauen Vieler besitzt und bei grofsen persönlichen Gaben die Zügel zu halten versteht; zeigte sich aber auch, wie gefährlich das Regime des Perikles war, den Athenern soviel Selbstregierung zu geben. Denn Selbstregierung ist nur bei Selbstzucht möglich, und hieran fehlt es der Menge meist. Selbsterziehung ist Grundlage und Ziel aller Erziehung. Und Einzelerziehung ist die Grundlage des Staatswohles, sollte auch — so denkt Sokrates — das Ziel der Staatsleitung sein.

Der Sinn für Autorität und Pietät hatte stark abgenommen. Das Solonische Gesetz, welches dem pietätlosen Sohn die Archontenwürde verschlofs, wurde in der Praxis kaum beachtet. Der Sohn fühlte sich als freigeborener Grieche neben dem Vater. Die in der alten Zeit etwas zu reichlich angewandte Prügelstrafe war er geneigt nicht blofs den Söhnen sondern auch den Vätern zukommen zu lassen (vergl. den ungeratenen Sohn in den »Vögeln« des Aristophanes, dem Peisthetäros den Spruch vorhält: Mifshandle deinen Vater nicht! — und den Pheidippides in den »Wolken« desselben Dichters, der seinen Vater Strepsiades schlägt und es ihm beweist, dafs er damit recht handle). Prügelstrafe zu erteilen, sei blofs ein Menschenrecht; Prügelstrafe zu empfangen schien gegen die Menschenrechte zu verstofsen. Der Humanitätswahn begann die Über- und Unterordnung innerhalb der Familie anzutasten. »Mit Respekt aufstehn und verlassen den Platz, wenn ein Älterer zu dir herantritt, nie Unrecht gegen die Eltern begehn,« das gehörte jetzt zu den Idealen der — Vergangenheit! (»Wolken«) Verachtung von Eltern und Obrigkeit und Prahlen damit war an der Tagesordnung (Mem. III, 5, 15 f.). Neid und Streit und Prozefssucht nahmen überhand (Mem. III, 5, 16. vergl. »Wolken«: »Athen? Ich müfste doch auch Geschworene versammelt sehen«). — Sokrates aber war der Vertreter der Pietät, Sokrates riet zu innerem Frieden.

Jene Zustände waren der Boden für den Paphlagonier Kleon, gegen welchen Aristophanes 424 in seinen »Rittern«, aber auch sonst noch oft, zu Felde zog. Kleon, der Mann mit der starken Stimme, den flegelhaften Manieren und den faustdicken Lügen, schürte den Hafs gegen Sparta und trug auf Erhöhung der Diäten für die Geschworenen an (das war ein Mann für das Volk!): Politik und soziale Frage in unheilvollem Bunde! Kleon verhetzte das Volk und schmeichelte ihm, erst durch seinen Tod ward 421 der erste Teil des Peloponnesischen Krieges beendigt, der Friede des Nikias möglich: politisches Unheil aus sittlichem Defekt hervorgehend! Die Unredlichkeit im Innern des Staatslebens nahm immer mehr zu. Man riet dem Volke nicht zur Versöhnung, um im Trüben fischen zu können. Manch einer ward »am Ruder des Staats inmitten des Sturms von dem gleifsenden Golde verlockt«. Und die andern machten es nach: Riemzeug, Schiffsteer, Segelbedarf und andere verbotene Fracht verhandelte man dem Feinde (»Frösche«), Persergold half die feindliche Flotte mehren, die feindlichen Matrosen besser besolden, und stiftete Meuterei unter den attischen Matrosen. Das Gold war stärker, als das Eisen. — Sokrates aber erwählte die Armut.

Die launische Selbstsucht des hoch-

begabten Alkibiades und der Gröſsenwahn Athens verbanden sich zu dem unglücklichen Unternehmen gegen Syrakus. »Das siehst du ja an ganzen Staaten: Wenn diese ihre Kräfte überschätzen und mit einer stärkeren Macht sich in einen Krieg einlassen, so werden sie entweder zerstört oder werden aus Freien zu Sklaven« (Mem. IV, 2, 29). Jetzt muſsten die Athener das schwerste aller Leiden, »der Knechtschaft elend Joch« (Sophokles, Aias 637 bis 39), auf sich nehmen. Der Stadt ging es mit Alkibiades so: »Sie liebt, sie haſst ihn wieder und hätt' ihn doch so gern.« Das Löwenjunge hatte sie aufgezogen, nun muſste sie sich seiner Art fügen. Dem wahren Patrioten aber, der sich über einen Sieg des Alkibiades freuen mochte, konnte doch sein Charakter nimmer gefallen: »den hass' ich, der sich lässig zeigt, wo's seinem Land zu nützen gilt, doch rasch, sobald er schaden kann, der sich nur, nicht dem Vaterland zu helfen weiſs«. Alkibiades der populärste Mann Athens wurde zum zweitenmal verbannt, als er nicht alle Erwartungen des anspruchsvollen selbstherrlichen Volkes erfüllte. Die Hybris trieb die Athener, nach der Arginusenschlacht, ihre eigenen siegreichen Feldherren hinzurichten, »ganz gesetzwidrig, wie es späterhin euch allen dünkte« — sagt Sokrates in der Apologie (32 B). Damals widerstand er allein.

Der Urheber dieser Untat war Theramenes, der hierbei wieder einmal als Oligarch handelte. Sein Charakter ist schwer zu beurteilen; weil er keinen Charakter besaſs — werden die meisten sagen. Dem scheint seine Festigkeit gegen den Führer der dreiſsig Tyrannen Kritias zu widersprechen — Theramenes wollte, selbst einer der 30, die grausame Willkür desselben nicht dulden —, auch sein Sterben zeigt Charakter. Aristophanes verspottet ihn witzig als Achselträger: »Immer nach dem sichern Schiffsbord Sich gewandt zu rollen suchen, Statt wie eine Statue stets Unverrückt in gleicher Stellung zu verharr'n. Sich drehn und wenden Nach dem angenehmen Punkt, Das ist ganz nach Art des klugen Mannes wie Theramenes.« Ist dies Bild richtig gezeichnet, wie anders stand dann Sokrates, auch er zwischen den Parteien, die sich meist nach äuſseren Interessen gruppierten, er aber mit sich stets in Harmonie, weil konsequent der Wahrheit folgend! Als aber ein Alkibiades und ein Theramenes gefallen waren, da muſste auch die Stunde für Sokrates kommen. Schien er nicht ein Lakonist zu sein? und darum mitschuldig am Fall der Stadt? Die oligarchische Sympathie des Theramenes für Sparta und die schleppenden Verhandlungen, die er mit Lysandros führte, wurden der Stadt jedenfalls zum Verhängnis. Athen, das Perikles in seiner Leichenrede einst mit Stolz das παιδευτήριον τῆς Ἑλλάδος hatte nennen können, in dessen Mauern alles, was auf Bildung Anspruch machte, zusammengeströmt war, Athen verlor 404 am Gedenktag der Schlacht von Salamis seine Mauern. Die Beherrscherin des Meeres muſste ihre Flotte ausliefern. Die Vorkämpferin Griechenlandes wurde in ihren Ansprüchen auf Attika beschränkt. Die freie Stadt, die am Eingang zur Akropolis das an die Abschaffung einstiger Tyrannenherrschaft erinnernde Denkmal des Harmodios und Aristogeiton trug, muſste sich von einem anderen Griechenstaat das drückende Joch neuer Tyrannenherrschaft aufzwingen lassen.

Sophokles hatte recht gehabt, wenn er im Aias sagt (211—15): »Mit dem Mächtigen nur hebt sich der Schwache empor, Wie auch des Starken Kräfte sich mehren, Stützet und trägt sie der Schwachen Zahl. Doch unmöglich ist es, der Toren Geschlecht Solch ewige Wahrheit zu lehren.« Das hatte Athen vergessen und im Parteikampf sich selbst zerrissen. — Und in den Wind gesprochen war das Wort des Äschylus (»Eumeniden«): »Laſs nicht erbittert, wie der Hahn im Kampfe sich Die Stammgenossen aufeinander stürzen und Zerfleischen im verhängnisvollen Bürgerkrieg. Wenn Krieg sein soll, sei's drauſsen, nicht am Herd;« »Den Bürgern rat ich, zwischen Ungebundenheit und Herrscherzwang den goldenen Mittelweg zu geh'n Und nicht zu bannen aus dem Staat, was Ehrfurcht weckt.«

Der Niedergang Athens war ein vierfacher: ein politischer, sozialer, sittlicher und religiöser. Der letzte Grund des Verfalls war dies, daſs die Ehrfurcht immer mehr schwand, die Ehrfurcht vor der Gottheit und dem Sittengesetz, der Glaube an Wahrheit und Recht, Reinheit und Red-

lichkeit, der Gehorsam gegen die Obrigkeit. Neben der krassesten abergläubischen Verehrung für Holz, Stein und Tier machte sich eine rationalisierende Umdeutung der Göttermythen und -gestalten, spielender Zweifel und widriger Spott, Verachtung von Heiligtum und Altar breit (Mem. I, 1, 14. Platons Phädrus. Aristophanes). Wie ist dies Schwinden der Ehrfurcht zu erklären? Und wie konnte man ihm begegnen? Athen und ganz Griechenland brauchte einen Mann wie Sokrates, der mit unbeugsamer Energie für Wahrheit, Recht und Sittlichkeit, wahre Frömmigkeit und Gesetzesgehorsam eintrat; der, ohne nach rechts und links zu blicken, ohne nach Macht im Staat und Wohlstand im eigenen Hause zu fragen, immer nur Einsicht, Selbstbeherrschung und Sachkunde predigte und die festen Grundlagen einer möglichen Erneuerung des persönlichen und Staatslebens legte.

4. Sokrates und die Sophisten. Um die Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. tauchten in Athen Wanderlehrer auf, die sich selbst Sophisten nannten. Man unterscheidet eine ältere und eine jüngere Generation von Sophisten. Zur älteren gehören Protagoras von Abdera, Gorgias von Leontini, Hippias von Elis und Prodikos von Keos. Zur jüngeren rechnet man Polos von Agrigent, Thrasymachos von Chalkedon, Euthydemos, Dionysidoros, Lykophron, Alkidamas, Antiphon, Euenos von Paros. Als Vertreter sophistischer Anschauungen erscheinen unter anderen Kallias, Kallikles, Kritias. Perikles zieht Sophisten in sein Haus, Euripides steht ihnen nahe. Auch Sokrates disputiert eifrig mit ihnen und bekennt sich — wenn auch mit ironischem Beigeschmack — als Schüler des Prodikos, an den er auch andere gelegentlich verweist. Das Bild von Athens Glanz und Niedergang in der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts wäre ohne die Sophisten unvollständig gezeichnet.

Was waren und wollten die Sophisten? Sie wollten Lehrer der Bildung und Tugend sein, Sokrates bestreitet ihren Anspruch. Schenkt man dem Protagoras Glauben, so reicht die Sophistik bis zu Homer hinauf und zählt zu ihren Vertretern bedeutende Männer von allerlei Berufen: Männer der Dichtung, der Mysterien, der Gymnastik, Heilkunde und Musik. Damit will sich Protagoras aber bloſs einen alten Adel beilegen und darauf aufmerksam machen, wie vielseitig die Sophistik ist. Wie verschiedenes die damalige Sophistik allerdings trieb, lehrt uns ein Vergleich zwischen Protagoras, Hippias und Prodikos. Mit einem kritischen Seitenblick auf Hippias sagt Protagoras einem, auf den er als Hörer hofft, es würde ihm hier nicht so gehen wie bei den anderen Sophisten, er werde ihn nicht mit langweiliger Schulweisheit (Arithmetik, Astronomie, Geometrie und Musik) plagen. Das war nämlich die Stärke des Hippias, während Protagoras die Aufgabe der Sophistik darin sieht, die Menschen zu erziehen, und zwar zur Klugheit in den eigenen Angelegenheiten und zum Reden darüber; unter eigenen Angelegenheiten versteht er aber die des Hauses und des Staates. Der Synonymiker Prodikos dagegen entfaltet seine Gabe auf dem Gebiete der Wortbestimmung und -unterscheidung, wovon ihn Platon öfter Beispiele geben läſst (»Protagoras« 337 A—C. in einer kurzen Rede vier Unterscheidungen).

Mit Protagoras zusammen steht Sokrates in einem gewissen Gegensatz gegen die von Hippias wie von den früheren Naturphilosophen betriebenen Spezialstudien. Nicht daſs er ihnen die Daseinsberechtigung überhaupt abgesprochen hätte — das ist trotz der miſsverständlichen Xenophontischen Darstellung (Mem. I, 1, 11. 15) bei dem Manne, der immer die Sachkenntnis als erstes betont, unmöglich. Er verwarf die Naturwissenschaft, Mathematik, Astronomie nicht in dem Sinne, daſs sie praktisch unverwertbar seien. Vielmehr wollte er ihnen durchaus ihren reinen Wissenschaftscharakter wahren; hielt aber dafür, daſs für ein solches Studium ein ganzes Menschenleben erforderlich sei (Mem. IV, 7, 3. 5), und darum sei es für den Laien zwecklos sich damit zu beschäftigen, solange er die wichtigere Arbeit noch nicht getan habe. Als wichtigere Arbeit aber galt ihm mit Recht die Erforschung des Menschen (Mem. I, 1, 12. 16). Das war ein Fortschritt über die Naturphilosophie hinaus, daſs an die Stelle von Himmel und Erde der Mensch als Forschungsgegenstand trat. Sokrates half seiner Zeit den Menschen

entdecken. Ihn suchte er in den Büchern der Weisen (Mem. I, 6, 14), das Gute darin auswählend, auf ein Ziel lossteuernd (Gegensatz Mem. IV, 2: Euthydemos). Den Menschen studierte er auf dem Markt, bei den Wechslertischen, in den Säulenhallen, auf den Turnplätzen, in Privathäusern, Werkstätten, Ateliers, im Kriege, bei der Volksversammlung, beim Essen und bei der Arbeit. Den Menschen endlich prüfte er in sich selber. Die drei Quellen seiner philosophischen Bildung waren also die Bücher, das Leben der Menschen und sein eigenes Innere. Er zwang sie in ein Strombett. Alles andere aufser dem Menschen liefs er — wenigstens als Ziel seiner Forschung — beiseite. Diese scharfe Ausscheidung war aber nur bei sehr umfangreicher Lektüre möglich. Er hat (wie aus Mem. I, 1, 14 hervorgeht) die Werke der Naturphilosophen gelesen und verstanden, auch mit der Astronomie war er nicht unbekannt (Mem. IV, 7, 5). Doch was er Mem. IV, 7, 7 gegen Anaxagoras' Ansichten von Sonne und Feuer wenigstens nach dem Zeugnis des Xenophon vorbringt, zeigt uns — wenn wir nicht zu der allerdings etwas allzu bequemen Annahme greifen wollen, Xenophon habe des Meisters Ironie mifsverstanden —, dafs die teleologische (vergl. Mem. IV, 3, 8) nur auf den Menschen gerichtete Weise die Natur zu betrachten doch auch ihre Mängel hat, und dafs Sokrates in die Grenzen seiner Zeit gebannt war, was reine Wissenschaft betrifft. Dies Anerkenntnis würde der Ehre des Sokrates keinen Abbruch tun; denn Sokrates hat nie behauptet, alles zu wissen; und hier liegt ein Irrtum auf dem von ihm nicht bebauten Gebiet vor. Dennoch müssen wir (Röck und Uphues gegen Xenophon, Aristoteles und Zeller folgend) betonen, »dafs Sokrates die gesunden Elemente von den verkehrten in den Naturstudien der alten Philosophen wohl zu unterscheiden wufste« (Uph.$_3$, S. 17). Das war ihm aber nur Mittel zum Zweck. An all seinen Kenntnissen auf diesem Nebengebiet liegt nicht soviel, wie daran, dafs er die Übertreibung des Spezialistentums zu Gunsten einer Einheit allgemein menschlicher wirklich wertvoller Bildung bekämpfte.

Nur dafs er hierbei nicht etwa im Sinne der Auffassung Xenophons die reine uninteressierte Wissenschaft (Uph.$_3$ S. 17 oben) hinter der Praxis zurücktreten liefs (Mem. IV, 7, 2 und 4), oder dafs er gar eine oberflächliche Vielwisserei im Sinne der Sophisten zum Schaden der Wissenschaft und des Lebens begünstigt hätte.

Die Darstellung Xenophons läfst den Sokrates bei allem Forschen den äufseren Nutzen hervorheben. Hier würde es sich nicht um ein Einzelwissen, sondern um eine grundsätzliche Überzeugung des Sokrates handeln. Darum ist man gezwungen, eine Verschiebung durch den aufs Praktische gerichteten Xenophon anzunehmen. Er hat den von Platon so scharf erkannten, so schneidend dargestellten Gegensatz zwischen Sokrates und den Sophisten in diesem Punkte nicht ganz verstanden. Der Platonische und der Xenophontische Sokrates lassen sich hier nicht vereinigen. Denn der nach Mem. IV, 7, 2 gegebene Rat des Sokrates, Geometrie nur soweit zu treiben, dafs man ein Stück Land richtig vermessen, übernehmen usw. könne, kommt der Empfehlung blofser Beobachtung einer Vermessung gleich, ist die Empfehlung der Praxis statt der Wissenschaft. Klingt sie nicht lebhaft an die Geschicklichkeit der Kochkunst an, welcher die Einsicht als Grundlage fehlt, d. h. an das, was Sokrates im Platonischen »Gorgias« gerade bekämpft? Ebenso ist der Rat Mem. IV, 7, 4, die Sternkunde nur soweit zu betreiben, als man sie beim Reisen, Wachtdienst und Geschäften braucht, nicht aber »die Zeit mit Untersuchungen über ihre (= der Sterne) Entfernungen, Bewegungen und Ursachen derselben hinzubringen« des Sokrates unwürdig, der im Plantonischen Gorgias 487 C. D die köstliche Geschichte von dem übrigens auch heute sehr modernen Gespräch zwischen Kallikles, Tisandros, Andron und Nausikydes erzählt, das er mit angehört hat: »Ich habe euch einmal zugehört, als Ihr beratschlagtet, wie weit man sich in der Weisheit üben müsse, und weifs, dafs eine solche Meinung unter euch die Oberhand behielt, man müsse es nicht bis aufs äufserste (*εἰς τὴν ἀκρίβειαν*) mit der Philosophie treiben wollen, vielmehr ermahntet Ihr euch untereinander, auf eurer Hut zu sein, damit Ihr nicht weiser würdet als schicklich (*πέρα τοῦ δέοντος*)

und dadurch unvermerkt ins Unglück geriete.« Wir haben also die Wahl zwischen dem brauchbaren und nützlichen Wissen des Sokrates bei Xenophon und der reinen uninteressierten Wissenschaft, die ihren Wert in sich hat, beim Platonischen Sokrates. Xenophons Auffassung, wonach Sokrates dem Wissen stets eine praktische Spitze gegeben hat, steht der Auffassung der Sophisten bedenklich nahe, wonach das Wissen nur darin seinen Wert hat, dafs es zugleich ein Können ist. Denn ein solches Wissen bot Protagoras an. Gibt Xenophon hier die echte Meinung des Sokrates wieder, so kann man der Folgerung nicht ausweichen, dafs Sokrates in seiner Auffassung vom Wissen auf dem Boden der Sophisten gestanden oder doch dieselbe an der der Sophisten entwickelt hat. Aber Platon hat hier tiefer gesehen.

Der Grundbegriff der Sokratischen Philosophie ist nach Schleiermacher, dem Zeller und Windelband, Willmann und Uphues zustimmen, das Wissen. Nimmt man das an, so stützt man sich auf Platon als auf denjenigen Schüler des Sokrates, der den Meister am tiefsten erkannt hat. Und nur so wird man der allgemein angenommenen überragenden historischen Bedeutung des Sokrates im Verhältnis zu den Philosophen vor und nach ihm gerecht, worauf schon Schleiermacher aufmerksam gemacht hat. Durch die Idee des Wissens überwindet Sokrates nicht blofs die Naturphilosophen, die über das Wissen noch nicht reflektiert hatten, sondern vor allem auch die Sophisten und in ihnen seine Zeit. Die Sophisten kamen dem Bildungshunger der schnell grofs gewordenen Stadt entgegen. Der einzelne Mensch galt etwas in Athen, spielte eine Rolle im öffentlichen Leben. Er machte das Gesetz, er hielt das Gericht. Um seinetwillen wurde die Stadt geschmückt mit Tempeln, Statuen und Bildern, mit Dichtung und — Wissenschaft. Für sein Geld sah das Volk Trauer- und Lustspiele, für sein Geld hielt es sich Lehrer der Bildung und Tugend. Athens Volk machte seine Gesetze selber und ordnete sich dem Gesetz nicht mehr unter; es hielt sich und bezahlte seine Lehrer, und der Wahrheit gehorchte es nicht. Das Los schuf die Macht, die Macht erzwang sich Reichtum, der Reichtum kaufte sich Wissen, und das Wissen trat für das Los (für die Gleichmacherei) ein. Das Wissen war die niedrigste Magd geworden und wurde bezahlt. Die Sophisten waren die ersten Philosophen, die Geld nahmen. Aristophanes (Wolken) äufsert sich darüber oft als über etwas offenbar Neues (»Sie lehren auch, wenn man sie zahlt, wie jedes Ding, Recht oder Unrecht, siegreich zu verfechten sei.« Die Wolkengöttinnen — »sie sind's, die ein Heer von Sophisten ernähren . . . Nichtstuendes Volk, dem geben sie Kost, dieweil's ihr Lob in die Welt schreibt«. Strepsiades bringt dem Sokrates einen Mehlsack). Sokrates wirft es den Sophisten oft genug vor (z. B. Apol. 20, A. B) und zeigt ihnen, wie unfrei und verächtlich sie dadurch werden (Mem. I, 6, 13). Sie mufsten nun und wollten auch ein für die Öffentlichkeit brauchbares Wissen liefern. Der Wert ihres Wissens lag aufserhalb des Wissens im Können und schliefslich im Erwerb von Geld, Ruhm, Macht. Neben diesem Zweck trat der innere Wert des Wissens gänzlich zurück. Und gerade diesen hat Sokrates entdeckt. Kraft und Wert des Wissens liegt in der Wahrheit. Das ist die wirklich wertvolle Bildung, die Sokrates erstrebte, die Erkenntnis der Wahrheit. Er erstrebte sie nicht blofs für sich, sondern für jeden anderen. Er erkannte den riesengrofsen Vorteil, den die Wahrheitserkenntnis vor jedem anderen äufserlich nützlichen Wissen voraus hat. Er sah die Wahrheit in ihrer Schöne. Darum strebte er in grofser Freigebigkeit eine möglichst vollständige und offene (Mem. IV, 7, 1; IV, 2, 40) Mitteilung der wahren Erkenntnis an möglichst viele an. Von seinem reichen Tische fiel mancher Brocken, den sich die Sophisten auflasen und teuer bezahlen liefsen (Mem. I, 2, 60). Auf Verwertung kam es ihnen ja an. Und skrupellos waren sie in der Wahl der Mittel, um Nebenwerte des Wissens herzustellen, die ihnen als die höchsten Lebenswerte galten, höher als die Wahrheit.

Vergleicht man Sokrates mit Protagoras, so wollten sie beide dem Menschen dienen. Und doch standen sie in unüberbrückbarem Gegensatz. Man kann diesen Gegensatz so formulieren: Protagoras wollte den praktischen Menschen, Sokrates den ethischen

Menschen. — Der Homomensura-Satz des Protagoras ist bekannt: »Aller Dinge Maſs ist der Mensch, der seienden, daſs (oder: wie) sie sind, der nicht seienden, daſs (oder: wie) sie nicht sind.« Das heiſst wahrlich, ein Schwankendes zum Fundament machen. Denn Protagoras meint nicht die Menschheit — auch das würde nicht genügen — sondern die Subjektivität des Einzelmenschen (»jeder von uns« Theaetet 166 D) setzt er zum objektiven Fundament des Urteils über die Beschaffenheit (wenn man »wie« übersetzt) oder gar über das Dasein und die Beschaffenheit (wenn man »daſs« übersetzt) der Dinge (vergl. Uph.$_2$ S. 6). Den Menschen, der die Wahrheit anerkennt als etwas für alle noch so weit von einander differierenden Urteile gleicherweise zwingendes, als das Allgemeingültige, weil als das höchste Geltende, weil allein durch sich selbst geltend (Wert an sich), — diesen Menschen würde auch Sokrates als Maſs aller Dinge anerkennen; denn alle Dinge ordnen sich der Erkenntnis dessen ein, der sich der Wahrheit unterordnet. Protagoras aber meint einen anderen Menschen, den bloſs wahrnehmenden; er eliminiert das Fundament der Wahrheit: »Ich nenne nur einiges nützlicher (βελτίω in diesem Sinne) als anderes, aber nichts wahrer« (Theaetet 167 B). Das sind die unheilvollen theoretischen Konsequenzen der sophistischen Praxis, des Schielens nach dem Nutzen, welches Aristophanes in den Wolken verspottet (vergl. die Frage des Strepsiades im Augenblick der Weihe durch Sokrates: »Und was gewinn ich denn damit?« und die andere Frage: »Was soll der Takt mir nützen für mein täglich Brot?«). Beides aber, ihre Theorie und ihre Praxis, kommt dem Verlangen jener Zeit entgegen, in welcher das Meteor der Menschengröſse erschien; jener Zeit, da der Mensch zum Wissen erwachte und alsbald die Sonne der Wahrheit verlachte. Uph.$_3$ S. 7 hat recht, wenn er von den Sophisten sagt: »Wir können uns ihr Erscheinen in Griechenland und Athen vollständig aus den Zeitverhältnissen, aus ihrem sog. Milieu, erklären.« Doch wenn wir in den Sophisten Kinder ihrer Zeit sehen, so meinen wir, daſs sie dem Zuge der Zeit zum Schlechteren folgten. Sie vernahmen von den ungeschriebenen Gesetzen, die Sophokles und Sokrates betonen, nichts. Wohl aber sahen sie den Streit der Parteien, die Abschaffung alter Gesetze, die Willkür des Loses, die Herrschaft der Masse, die Jagd nach Geld und — seit Herodots Geschichtswerk, welches den Griechen zum erstenmal die verschiedenen Meinungen der Völker in sittlichen, rechtlichen und religiösen Dingen zum Bewuſstsein brachte — auch die Zwiespältigkeit der menschlichen Meinungen über die höchsten Dinge. Erst stand den Sophisten das Leben fest, die Theorie kam erst in zweiter Linie. Darum wird die Fluſslehre Heraklits und die Erklärung der Wahrnehmung durch Demokrit (vergl. Platons Theaetet) eine weniger wichtige Rolle bei der Gestaltung der sophistischen Anschauungen gespielt haben, als die von ihnen vorgefundene und übernommene Praxis. Dem Sokrates aber stand erst die Wahrheit fest (vermöge seines scharfen Erkenntnistriebes und seiner groſsen Wahrheitsliebe), und in zweiter Linie die Lebenserscheinungen. Das Wissen ist darum der Grundbegriff seiner Philosophie, und doch bezog er es auf das Leben, auf den Menschen. Er wollte eine Lebensweisheit (Röck, Uphues). Scheinbar wollten das die Sophisten auch. Aber Grundlage, Mittel und Ziel waren bei Sokrates andere. Grundlage der Lebensweisheit war bei den Sophisten die Wahrnehmung des Individuums, genau wie bei Hume; bei Sokrates dagegen die allgemeingültige Wahrheit, genau wie bei Kant (vergl. Uph.$_2$ S. 6) Ziel ihrer Lebensweisheit oder ihres Erkennens war bei den Sophisten der Mensch der Praxis, bei Sokrates der Mensch des Gesetzes und der Sittlichkeit. Und weil so der Sophist auf Grund des Scheines ein Leben des Scheines erstrebt, schreckt auch sein Erkennen und Lehren nicht vor dem Schein zurück. Es ist Rhetorik. Sokrates verurteilt diese und verspottet sie nicht minder scharf, als Aristophanes in den Wolken; dieser Spott, mit dem Aristophanes auch den Sokrates zu treffen meint (!), gehört zu den Glanzstücken seiner Satire.

Auf dem Wege der Sophisten — meint Sokrates mit Recht — ist eine allgemein menschliche Bildung nicht erreichbar. Die Rhetorik, welche alle Fächer der Wissenschaft zu ersetzen und alle Seiten der

Praxis zu umfassen glaubt, ist in Wahrheit ein Geringeres, als irgend ein Spezialstudium und irgend eine wirkliche Kunst (= Können), sie ist in ihrer Halbheit und Überhebung weit schlimmer, als das übertriebenste Spezialistentum. Sokrates kämpft gegen die Vielwisserei, die sich mit der rohen Praxis verbindet und die wahre Kunst zur Routine, das Erkennen zum Meinen herabsetzt, ebenso scharf wie er die Einseitigkeit der damaligen Bildung zu überwinden hofft. Er steht auf seiten der Sachkunde gegen das vielseitige oberflächliche Wissen; non multa, sed multum. Aber eben auf Grund dieser Position hat er ein Recht, das Einheitsband um die verschiedenen Zweige des Wissens zu schlingen und eine allgemein menschliche Bildung anzustreben. Was bei Protagoras dem Hippias gegenüber Überhebung ist, das ist bei Sokrates innerlich begründet. Hier hat es seinen Halt im Fundament der Wahrheit, in der Methode des Sokrates und in seinem ethischen Ziel.

Diese drei Momente stehen gleichwertig nebeneinander. Es ist, wie Uph.$_2$ S. 17, Uph.$_3$ S. 37 f. mit Recht gegen Windelband (Präludien) annimmt, ein Irrtum (Uph.$_1$ S. 9 teilte noch diesen irrtümlichen Standpunkt), daſs Sokrates den Sophisten gegenüber die Möglichkeit der Wahrheitserkenntnis nur als ein ethisches Postulat geltend gemacht habe, daſs er sie nur deshalb angenommen habe, weil ohne Wahrheitserkenntnis eine Tugend unmöglich sei. Nein, die Wahrheit als etwas Allgemeingültiges stand ihm zuerst fest; ebenso glaubte er (beweisen läſst sie sich natürlich nicht, weil sie die Voraussetzung jedes Beweises bildet) an eine mögliche Erkenntnis der Wahrheit, ohne welche Erkenntnis die Wahrheit ja nichts bedeuten würde; und an diese Wahrheit und ihre Erkenntnis band er die Tugend (nicht umgekehrt!) so fest, daſs er Tugend ohne Erkenntnis für unmöglich hielt. Will man die Tugend des ethischen Menschen als die »echte Praxis« bezeichnen (Uph.$_2$ S. 17), so steht dem nichts im Wege; aber man muſs dann zugleich betonen, daſs diese echte Praxis die Theorie bei Sokrates niemals ersetzen will; man darf nicht annehmen, daſs sie die Grundlage sei, und die Theorie ihr Anhängsel. Sokrates teilt nicht den Kantischen Irrtum von einem Primat der »praktischen Vernunft«; denn er unterscheidet überhaupt nicht zwischen praktischer und theoretischer Vernunft, die Vernunft ist bei Sokrates immer praktisch, wobei aber praktisch im Sinne der ethischen Praxis verstanden werden muſs.

Auf dem Wege der Sophisten ist nicht einmal der Betrieb einer einzelnen exakten Wissenschaft erreichbar, geschweige denn eine allgemein menschliche Bildung, die ohne exakte Wissenschaft nicht möglich ist. Damals kam die reine Mathematik auf. Protagoras muſs reine Mathematik bestreiten, wie er auch tat. Denn als wirklich galt ihm nur das Wahrnehmbare, wahrnehmbar aber ist in der Mathematik nur die Konstruktion, nicht das Gesetz der sinnlichen Erscheinungen, welches ja der eigentliche Gegenstand der Mathematik ist. Da dies Gesetz nur mit dem Denken zu erfassen ist und somit mehr als ein Wahrgenommenes ist, und da Protagoras ein über die Wahrnehmung (welche Grundlage und Gegenstand seines Erkennens ist) Hinausgehendes leugnete, so muſste er das Wahre der (nicht wahrnehmbaren) mathematischen Begriffe bestreiten. Dieser Positivismus hat sich bei Hume wiederholt (vergl. Humes Erstlingswerk Treatise on human nature, während Humes Enquiry später die Wahrheit des Mathematischen anerkennt und den dem reinen Denken entstammenden Untersuchungen über Gröſse und Zahl sogar eine hohe Bedeutung beimiſst). Und Kant fällt gegenüber Hume eine ähnliche Rolle zu, wie dem Sokrates gegenüber dem Protagoras. Aber trieb denn nicht Hippias Mathematik? Die reine Mathematik bestritt auch er; er betrieb die Mathematik noch nach der alten ägyptischen Methode als eine Meſskunst, was sich mit seiner Beschränkung auf das Wahrnehmbare verträgt. Wenn der Sophist Antiphon sagt, daſs der, welcher lange Gegenstände erkenne, die Länge doch nicht mit den Augen sehe, so hat er recht; wenn er aber behauptet, daſs er sie auch mit dem Geiste nicht erkenne, so ist das unhaltbar und recht geeignet als theoretische Grundlage für die Praxis dieses Sophisten, der nur das den Sinnen Faſsbare erkennt und den Wert der Weisheit nach dem mit ihr verdienten Gelde

bemiſst (Mem. I, 6, 11 f.). Zu dem Kapitel Sophisten und Mathematik vergl. Uph.$_2$ S. 8. Wer die Mathematik bestreitet, der richtet seinen Standpunkt selbst.

Der älteste der Sophisten, mit dem es Sokrates hauptsächlich zu tun hatte, Protagoras (ungefähr 450 kam er nach Athen, vergl. Röck S. 533), hat Ausgangspunkt und Ziel des Erkennens verschoben. Indem er den subjektiv nach Eindrücken urteilenden Menschen über die objektive Wahrheit setzt, macht er alle Wahrheitserkenntnis relativ und beseitigt somit gerade das Charakteristische an der Wahrheit, das Gesetzmäſsige an ihr, das für alle in gleicher Weise Geltende und darum auch für alle Verbindliche. Eine Wahrheit gibt es für Protagoras nicht, wenigstens nach Platons Darstellung. Das ist eine Verschiebung des Ausgangspunktes aller Erkenntnis. Die Wahrheit als Gesetz für den Menschen ist aber auch das Ziel des Erkennens. Und dieses verschob Protagoras, wenn er statt des ethischen Menschen den praktischen Menschen erstrebte. Das bedeutet allerdings noch keine Aufhebung der Sittlichkeit, wie jene relativistisch-positivistische Erkenntnistheorie mit ihrer Verschiebung des Ausgangspunktes alles Erkennens zugleich in der Tat einer Aufhebung oder Zerstörung des Erkenntnisfundamentes gleichkommt. Protagoras aber wollte Sittlichkeit, Gesetz und Religion nicht aufheben (wie ihm derselbe Platon bezeugt). Er war sich der Konsequenzen seiner relativistischen Erkenntnistheorie nicht bewuſst. Diese wurden von anderen gezogen.

Schon Hippias, der zur ersten Sophistengeneration gerechnet wird, aber weit jünger als Protagoras war, Hippias der praktische Mann und Vielwisser, der »die mutigeren und schöneren Bewegungen der Rede« empfiehlt, zog die Konsequenzen des sophistischen Standpunktes für das ethische und damit für das soziale Gebiet. Dieser ästhetische Mann, der die Natur über das Gesetz stellt, sieht im Gesetze nur den Tyrannen der Menschen (vergl. Platons Protag.). Man glaubt Rousseaus Ruf zu hören: Retour à la nature! Man kann es verstehen, daſs in jener Zeit des Staatszwanges bei manchem Kulturmüdigkeit eintrat (Uph.$_2$ S. 5). Aber Sokrates hat ein Recht, dies mit einem Hinweis auf die groſsen Wohltaten der Staatszugehörigkeit zurückzuweisen. Der vom Staat ausgeübte Zwang war nicht der einzige Grund dieser Auffassung des Gesetzes als Tyrann. Der Umsturz altehrwürdiger Gesetze, die oft plötzliche Umkehr der Machtverhältnisse im Streit der Parteien, die oft schreiende Willkür der auf gesetzmäſsigem Wege erlangten Macht, der Regierungsgrundsatz der Gleichmacherei, dem auch ein Perikles folgte, die Macht des Geldes, Gesetze zu schaffen, und vor allem das alle Zufälligkeiten entfesselnde, alle wirklichen Vorzüge nivellierende Los, welches über die Wahl derer bestimmte, die das Gesetz machten und nach dem Gesetze richteten (vergl. Uph.$_3$ S. 9) — dies alles muſste die Autorität des Gesetzes untergraben. Man sah nur noch das Machtmoment im Gesetz und übersah das Wahrheitsmoment; man betete die Majorität an und begann die Autorität zu verachten; in dem Gewoge zeitlicher Wandlungen verschwand der ewige Fels. Mit der Zerbröckelung des menschlichen Gesetzes fing man an, mit der Leugnung des göttlichen Gesetzes hörte man auf. Es mag unentschieden bleiben, ob die falsche Theorie aus der verkehrten Praxis erwuchs oder umgekehrt. Jedenfalls traten Theorie und Praxis zu unheilvollem Bunde zusammen und beschleunigten den Niedergang Athens. Soll man die Parteien beschuldigen, daſs sie miteinander kämpften? Sokrates erkennt gelegentlich die Notwendigkeit der Parteien an. Ohne Kampf kann die Wahrheit nicht siegen. Soll man Herodot einen Vorwurf daraus machen, daſs sein Geschichtswerk die vergleichende Religions-, Sitten- und Rechtsforschung nahelegte? Unmöglich, neben die Tat tritt das Wort, das sie darstellt. Man sah nun nicht bloſs am eigenen Volk die Unvollkommenheit des Menschengesetzes, sondern auch durch Vergleich der Völker die Subjektivität vieler Elemente in Gesetz, Sitte, Religion. Denn Herodot las in verschiedenen Städten, auch in Athen, Teile seines Werkes vor. Der subjektive Faktor führt bei verschiedenen Völkern oft zu grundsätzlich verschiedenen sittlichen und religiösen Anschauungen (vergl. Herodot über die Begräbnissitten, dazu Röck S. 449 ff.); aber gerade diese Verschieden-

heit sollte doch zu schärferer Unterscheidung des Berechtigten und weniger Berechtigten in der Sitte anleiten, wie ja auch Herodot selbst oft der Beschreibung sein Lob und seinen Tadel hinzufügt. Statt dessen zerhieben die Sophisten den Knoten durch die Gegenüberstellung des von Natur Gültigen und des auf Satzung Beruhenden, wobei sie unter Natur die individuelle Natur des einzelnen und unter Satzung schliefslich auch wieder nur die Willkür der Stärkeren oder der Schwächeren verstanden (Uph.$_3$ S. 21).

So Thrasymachos von Chalkedon, der in den Gesetzen nur einen Ausdruck der Macht der Stärkeren über die Schwächeren sieht, also das Wahrheitsmoment der Gesetze ganz verkennt und notwendig daraus folgert, dafs Unterwerfung unter das Gesetz ein Zeichen von Dummheit sei. Die Meinung des Thrasymachos, dafs die Sklaven nur zu ihrem Schaden beherrscht werden (Platons »Staat« IX) ist eine Übertreibung der These des Alkidamas, der mit mehr Recht die Naturwidrigkeit der Sklaverei und die Freiheit aller Menschen von Gotteswegen (bei Aristoteles, Rhet. I, 13, Scholien) betont. Die Lehre des Thrasymachos vom Scheinrecht des Stärkeren und der Dummheit des Gehorsams führt in ihren Konsequenzen zu der Theorie und Praxis unserer heutigen Anarchisten. Die Anerkennung des Menschenrechtes der Sklaven durch Alkidamas, ein für jene Zeit revolutionärer Gedanke, wird seit der rührigen Tätigkeit von William Wilberforce ernsthaften theoretischen Bedenken kaum mehr begegnen. Neben der Sklavenfrage trat die Frauenfrage in den Gesichtskreis der damaligen Zeit: man forderte bereits politische Gleichstellung der Frauen mit den Männern. Auch über den Unterschied der Stände innerhalb der freien Bürgerschaft begann man zu reflektieren: Lykophron forderte die Abschaffung des Adels, Phaleas mit seiner Forderung der Gleichheit des Besitzes wird ein Vorläufer des Platonischen Kommunismus, und seine Forderung der Gleichheit der Bildung übersieht die Verschiedenheit der Begabung völlig (Uph.$_2$ S. 5 f., Uph.$_3$ S. 10).

Anders als Thrasymachos führt Kallikles, der feine Weltmann, die Gesetze auf die Willkür der Schwächeren zurück. Die Gleichmacherei hafst er mit Recht: »wir zwängen die Besten und Kräftigsten unter uns gleich von Jugend an, wie man es mit den Löwen macht, durch Besprechung gleichsam und Bezauberung knechtisch ein, indem wir ihnen immer vorsagen, alle müssen gleich haben (ὡς τὸ ἴσον χρὴ ἔχειν)« (Gorgias 483 E. 484 A.). Er läfst das willkürlich gemachte Gesetz hervorgehen aus dem Neid der Schwächeren, die der grofse Haufe sind, gegen die Stärkeren (»sie wollen die kräftigeren Menschen, welche mehr haben könnten, in Furcht halten, damit sie nicht mehr haben als sie selbst« 483 C.). Kallikles erkennt es nun — mit Recht, müssen wir sagen — für ein »Naturgesetz« (die Unterscheidung von Natur und Gesetz weist er als die Frage nicht fördernd zurück), dafs die Kraft sich immer wieder frei macht und zur Herrschaft kommt. Es gibt in der Tat ein Naturgesetz der Über- und Unterordnung. Leider aber verfällt Kallikles nun in den Irrtum, nicht der Wahrheit die Kraft, sondern der Kraft die Wahrheit zuzuschreiben. Er verwechselt die Begriffe gut und stark, besser (edler) und kräftiger (männlicher), was wohl weniger dem schillernden Begriff der griechischen ἀρετή zuzuschreiben ist, als vielmehr dem Trieb zu herrschen, auch ohne Wahrheit. Kallikles fällt trotz seines Naturgesetzes in die Verherrlichung der blofsen Kraftnatur zurück: »Wenn aber, denke ich, einer mit einer recht tüchtigen Natur zum Manne wird, so schüttelt er das alles ab, reifst sich los, durchbricht und zertritt alle unsere Schriften und Gaukeleien und Besprechungen und widernatürlichen Gesetze, und steht offenbar als unser Herr auf, er, der vorher Knecht war, und eben darin leuchtet recht deutlich das Recht der Natur hervor.« Kallikles sagt uns auch im Verlauf des Gorgiasdialoges recht deutlich, worin für ihn dieses Naturrecht besteht, nämlich in einem schrankenlosen Sichausleben des Menschen, in einem Nachgeben gegen alle Begierden; alles »andere aber sind Zierereien, widernatürliche Satzungen, leeres Geschwätz der Leute und nichts wert«. Aber vergeblich müht er sich dem Sokrates gegenüber, die ungebundene Kraft in den Mantel des Gesetzes zu hüllen. Ich habe die Platonische Darstellung im ganzen, nicht blofs ihren

Grundgedanken, verwertet, als sei sie ein genaues Bild der Meinung des Kallikles. Platon schildert in der Gestalt des Kallikles in der Tat mit großer psychologischer Meisterschaft, wie sich die verhüllte Weisheit der Sophisten populär ganz unverhüllt präsentiert hat und welch einen Libertinismus diese gesetz- und autoritätslose Theorie erzeugen mußte.

Halten wir aber den positiven beachtenswerten Grundgedanken des Kallikles fest (man soll sich jeder Erscheinung und Meinung gegenüber die Freiheit des Blickes bewahren, daß man sich nicht schrecken lasse von ihren gigantischen Schatten, daß man ihr ins Gesicht sehe und ihr Daseinsrecht begreifen lerne!): beachtenswert auch an einem Kallikles ist der Kampf gegen die Gleichmacherei, gegen die Mittelmäßigkeit der Vielzuvielen, der Sinn für hervorragende Größe, der Wille zur Macht. Sokrates verwirft diesen Gedanken nicht. Es ist auch unmöglich, ihn zu verwerfen. Denn das wäre gegen die Natur, es wäre auch der Tod aller Kultur: nichts in der Natur ist gleich, kein Kulturfortschritt ist möglich ohne den Willen zur Macht. Daß Kallikles hier ein berechtigtes Moment hervorhebt, beweist die Wiederaufnahme dieses seines Gedankens durch Nietzsche (vergl. die positive Würdigung der Gedanken Nietzsches bei A. Riehl, l. c., S. 220—235. S. 225).

Mit Recht betont Uphues, daß uns nichts sicherer überliefert sei, als daß Sokrates ein Gegner der Gleichmacherei gewesen sei (Uph.$_3$ S. 11), und fügt hinzu, das scheide ihn für alle Zeit von den Sophisten. Daß aber der Sophistenschüler Kallikles auch gegen die Gleichmacherei kämpft, allerdings in anderem Sinn als Sokrates, in das andere Extrem verfallend, das beweist (gegen Uphues), daß Sokrates in diesem Kampfe nicht allein stand. Angeknüpft hat Sokrates an den von vielen vertretenen Gedanken von der Notwendigkeit der Herrschaft der Stärkeren nur, um ihn weiterzuführen und zu überwinden. Er reinigte diesen Gedanken von seinen Übertreibungen und Verkehrungen, indem er konstatierte, daß die Einsichtigen und Besseren stärker und darum zur Herrschaft berufen sind. Und hier stehen wir an der Stelle, wo wir den Sokrates gegen 2 Fronten kämpfen sehen. So wenig ihm die damalige demokratische Verfassung behagen konnte mit ihrer Wahl durchs Los, so wenig konnte er je zum Verteidiger der Tyrannis werden. Ob einer oder viele die rohe Gewalt ausübten, Sokrates bekämpfte die letztere immer. Und wenn die Oligarchen die Gewalt der Masse zur Durchführung unlauterer Wünsche benutzten (wie nach der Arginusenschlacht, wo sie die treibende Kraft zur Verurteilung der Feldherren waren — Mem. I, 1, 18), oder wenn sie die Tyrannis herbeiführen halfen (um die Zeit der Einnahme Athens), konnte Sokrates unmöglich auf ihrer Seite stehen; denn mit ihrer Handlungsweise bewiesen sie die Richtigkeit der später von Platon (»Staat«) vertretenen These, daß die Ochlokratie die Tyrannis erzeuge. Gefreut dagegen wird sich Sokrates haben über die allerdings kurzlebige Verfassungsänderung in oligarchischem Sinne im Jahre 411.

Die Praxis des Sokrates richtete sich nach seiner Erkenntnis. Er erkannte aber auf der einen Seite eine große Gefahr in der alle Unterschiede beseitigenden Gleichmacherei, auf der anderen Seite eine gleich große Gefahr in der einseitigen Hervorkehrung der rohen Gewalt. Demokratie und Tyrannis bedrohten sein Verfassungsideal in gleicher Weise. Sein Ideal war die Herrschaft der Sachverständigen: Mem. III, 9,10: »Könige aber und Herrscher, sagte er, seien nicht diejenigen, welche das Szepter hätten, noch die, welche von den ersten besten gewählt, noch die, welche dazu durchs Los gewählt seien, noch die, welche Gewalt gebraucht, noch die, welche betrogen haben, sondern nur diejenigen, welche das Herrschen verstehen.« In gleichem Sinne spricht sich Xenophon in seiner Kyrupädie I, 1, 13 aus, wenn er sagt, es gehöre weder zu den unmöglichen noch zu den schwierigen Dingen, über Menschen zu herrschen, wenn man es ἐπισταμένως täte; dazu forderte er aber nicht bloß sittlichen Vorrang des Herrschers, sondern auch das Bestreben, die Untertanen glücklich und tüchtig zu machen. Hierher gehört auch der Gedanke aus Platons »Staat« V, 473: »Wenn nicht die Philosophen in den Staaten zur Regierung gelangen oder die jetzt sog. Regenten und Herrscher echte und rechte Philosophen

werden, und auf diese Weise beides, politische Macht und Philosophie, in eins zusammenfällt, die meisten Naturen aber, die sich gegenwärtig einer von beiden ausschliefslich zuzuwenden pflegen, mit Gewalt ausgeschlossen werden, so gibt es für die Staaten keine Erlösung vom Übel und, wie ich glaube, auch nicht für das Menschengeschlecht.« Dazu sagt Uph.$_2$ S. 69: »Die Philosophen müssen Könige und die Könige Philosophen sein. Die Verstiegenheit dieses Philosophenideals Platons liegt auf der Hand, ebenso des damit zusammenhängenden Staatsideals« und S. 70: »Es will mir scheinen, dafs Sokrates dem Staate gegenüber eine viel besonnenere, weil zurückhaltendere Stellung eingenommen und an den Tag gelegt habe als sein grofser Schüler Platon.« Hubert Röck nun meint S. 461 f., der Gedanke der Philosophenherrschaft stamme nicht erst von Platon, sondern sei dem Sinne, vielleicht sogar dem Wortlaute nach ein echter Gedanke des Sokrates; Platon sei hier der echte Schüler des Sokrates gewesen (S. 457, S. 47). Und Uph.$_3$ S. 12 schliefst sich an Röck an. Er stimmt dem Sokratisch-Platonischen Herrscherideal unter der Bedingung zu, dafs man unter Philosophen die Sachverständigen versteht.

Und das ist der Schritt, den Sokrates über Kallikles hinaus tut: Stärker als die rohen Kraftnaturen sind die Sachverständigen, und sie allein sind die zur Herrschaft Befähigten. Hiermit tut Sokrates einen Schritt über alle Sophisten, über die Staatsmänner seiner Zeit und früherer Zeiten hinaus. Und damit hat er etwas Grofses getan, etwas, wovon man heute noch lernen kann. Denn es ist nicht theoretische Verschrobenheit, welche die Forderung aufstellt: Der Sachverständige soll herrschen! Sondern eben dies ist die innigste Vereinigung von Theorie und Praxis. Allerdings zunächst blofs in der Theorie, im Ideal. Nichts ist ja schwieriger, als dieses Ideal in die Praxis umzusetzen. Dadurch wird das Ideal selbst nicht hinfällig. Es beruht auf der Grundanschauung, dafs die Macht sich nach der Wahrheit zu richten hat, nicht die Wahrheit nach der Macht.

Das Wesen der Wahrheit ist Allgemeingültigkeit, also dies, dafs sich alle unter dies Gesetz der Erkenntnis beugen. Nicht weil sich viele oder alle beugen, ist es Wahrheit; sondern weil es Wahrheit ist, müssen sich alle beugen. Was heifst denn aber Wahrheit? Das in sich Zusammenstimmende, das Unwidersprechliche, Harmonische für die Erkenntnis. Darum fordert es auch, dafs alle damit übereinstimmen, dafs niemand ihm widerspreche. Diese Forderung liegt im Gesetz der Wahrheit. Wie ein Gesetz nicht um seiner selbst willen gegeben wird, sondern dafs man ihm gehorche, so heischt das Wesen der Wahrheit, dafs man ihr gehorche. Der Wahrheit ist der Anspruch auf Macht angeboren und bei ihr allein ist er berechtigt. Wahrheit ist geborene Macht. Jeder andere Machtanspruch ist entweder verwerflich oder ein Lehen von der Wahrheit. Uph.$_2$ S. 7 sagt von der Wahrheit mit Recht: »Sie ist das einzige, was durch sich selbst allgemeingültig ist.«

Durch die Jahrtausende zieht sich der Kampf um die Macht; Wahrheit und Lüge sind die Waffen in diesem Kampf. Durch die Jahrtausende zieht sich der wichtigere Kampf um die Wahrheit; Gedanke und Wort, Tat und Leiden sind die Waffen in diesem Kampf. Die Wahrheit wird über die Lüge siegen, auch wenn sie in ihren besten Vertretern zuvor leiden mufs; und damit ist dann ja auch der Kampf um die Macht entschieden. Niemals kann die Wahrheit ihren Machtanspruch aufgeben, wenn sie sich nicht selbst zerstören will. Die Macht aber kann nur gewinnen, wenn sie sich von der Lüge oder dem Schein zur Wahrheit kehrt. — Diesen grofsen Gedanken hat Sokrates zuerst erkannt und scharf gegen die Sophisten verfochten. Wenn wir von Sokrates nur diesen einen Gedanken hätten, so wäre dieser Mann unsterblich nicht blofs für die Geschichte der Philosophie, sondern auch der Menschheit; nicht blofs für die Geschichte des Wissens, sondern auch für die des Lebens.

Denn keiner hat so klar, wie er mit diesem Gedanken, die Notwendigkeit der Einheit von Theorie und Praxis betont, und zugleich die einzig durchführbare Einheit geschaut: die Unterordnung der Macht unter die Wahrheit.

Das Volk sah im Philosophen und so auch in Sokrates nur die leibhaftige blasse Theorie. So parodiert Aristophanes in den

»Wolken« meisterhaft die tiefe Kluft zwischen Theorie und Praxis, da er von jener innigen Einheit beider gerade in Sokrates nichts ahnte (Strepsiades will seine Schulden an Pasias nicht bezahlen, weil dieser nicht — richtige Wortendungen anwendet; und dem Amynias verweigert er die Monatszahlung, weil dieser nicht einmal von der Wetterkunde etwas versteht). Aristophanes warf den Sokrates noch unter die Masse der Naturphilosophen: »In Lüften schweif' ich und nehme der Sonne Bahn in acht« (Wolken; vergl. Apol. 18 B, 23 D). Auch mit den rhetorischen Sophisten verwechselte er ihn nicht bloſs in den 430 aufgeführten »Wolken«, sondern noch in den sechs Jahre vor seiner Verurteilung aufgeführten »Fröschen«, so daſs der von Uph.$_3$ S. 59 angeführte Grund für die Unschädlichkeit des Aristophanischen Spottes nicht als stichhaltig betrachtet werden kann.

Ähnliche Vorwürfe aber machten dem Sokrates die »praktischen« Sophisten. Im Platonischen Gorgias 485 D wirft Kallikles ihm als unmännlich vor, daſs er die öffentliche Praxis scheut und »versteckt in einem Winkel mit drei bis vier Knaben flüsternd sein übriges Leben hinbringt, ohne doch je etwas Edles, Groſses und Tüchtiges zu sagen«. Und wie die meisten Dichter und Sophisten, so sahen auch die Staatsmänner nichts von der eminenten Tragweite der Sokratischen Theorie. Für jugendliche Spitzfindigkeiten erklärt auch ein Perikles die Frage des Alkibiades, aus der wir den Sokrates heraushören: Was ist ein Gesetz? (Mem. I, 2, 41—46). Obgleich Perikles die Beantwortung dieser Frage für eine leichte Sache erklärt (42), erweist es sich doch, daſs er schwerlich im Durchdenken derselben jemals stark gewesen ist (46).

Der Praktiker hielt die Zergliederung der Begriffe Gesetz und Herrscherrecht wohl für überflüssig und gefährlich. Soll hier der Verstand vor den Tatsachen Halt machen und sich mit ihnen begnügen? Kallikles glaubt mit einem Pindarcitat zu beweisen, daſs das Gesetz jede Gewalt heilige. Er ahnt nicht, daſs das Gesetz selbst Anlaſs zu der Frage gibt, woher es stamme; daſs das Gesetz selbst als formuliertes Recht eine Vereinigung der beiden Faktoren Recht und Macht darstellt (Uph.$_3$ S. 45). Dem Staatsmann genügte es, seinen Willen durchzusetzen, und er bediente sich dazu der Masse oder der wenigen Mächtigen; ihnen machte er Konzessionen. Diese Zugeständnisse führen in ihrer allmählichen Steigerung zu der Verwirklichung eines Räuberideals (Gorgias 507 E). Sokrates erkennt an, daſs ein Miltiades und Themistokles, Kimon und Perikles als Diener des Staates weit besser gewesen sind als die späteren Staatsmänner zu seinen Lebzeiten, weit stärker in Beschaffung von allerlei praktischen Dingen (Schiffen, Mauern, Werften und dergl.), weit geschickter, dem Staate dasjenige zu verschaffen, wonach ihn gelüstete. Aber die einzige (von jenen gerade so gut wie von diesen vernachlässigte) Aufgabe des rechten und guten Staatsmannes sieht er darin, die Gelüste des Staates umzustimmen und ihm nicht nachzusehen, sondern durch Überredung und durch Gewalt ihn zu dem zu bewegen, wodurch die Bürger besser werden können (Gorgias 517 B).

Also eine sittliche pädagogische Aufgabe weist Sokrates dem Staatsmann und dem Staate zu: Besonnenheit und Gerechtigkeit zu fördern. Im Vergleich damit erscheinen ihm die Häfen, Schiffswerften, Mauern und Zölle als Possen. Ohne jede Sozialpädagogik — wir dürfen diesen Gedanken dem Sokrates selbst, nicht erst dem Platon, getrost zuschreiben — ist jene Kulturfürsorge nichts anderes, als ein Aufspeichern von Krankheitsstoffen; der Staatskörper wird davon eigentlich nur aufgedunsen und geht in innerliche Eiterung über. Äuſsere Praxis ohne ethische Praxis, Kultur ohne Sittlichkeit, Beförderung des Staatswohls ohne Pädagogik — ist keine Beförderung der Gröſse des Staates (Gorgias 518 E, 519 A). Es ist wohl zu bemerken, daſs Sokrates hier erstens die Erziehung als eine Pflicht des Staates begreift, zweitens daſs er in ihr die höchste Aufgabe des Staates erblickt (weil er die Hohlheit aller kulturellen Errungenschaften ohne sittliche Grundlage erkennt), drittens daſs es sich für ihn nicht bloſs um Kindererziehung, sondern auch um Erziehung der Erwachsenen handelt (ein Gedanke von gewaltiger Tragweite!), viertens daſs er solch eine Volkserziehung nur unter der Bedingung der Selbsterziehung für möglich hält, und

fünftens dafs er aufser diesem Vorbild der Volkserzieher als Mittel zur Erreichung des Erziehungszieles (dafs »die Bürger besser werden«) das Wort und die Gewalt ansieht. Die erzieherische Tätigkeit des rechten Staatsmannes vergleicht er mit der Kunst des Arztes, sie weifs das Zuträgliche und das Verderbliche für den Staatskörper und die Volksseele zu unterscheiden, darum gebührt ihr die Herrschaft (Gorgias 517 E); alles übrige sollte diesem Hauptzweck dienen, der durch anderes ebensowenig ersetzt werden kann, wie die Gymnastik durch das wunderschöne Brot des Bäckers Thearion, durch die köstlichen Gerichte des Kochbuchverfassers Mithäkos und durch die guten Weine des Kaufmanns Sarambos (518 B).

Sokrates weifs, dafs er den Athenern gegenüber im Vergleich mit den Staatsmännern in der Rolle des Arztes ist, den die Köche bei den Kindern verklagen. Dennoch überläfst er den Staatsmännern gern ihre halbe ungesunde Praxis. Er bringt den Athenern nicht Süfsigkeiten, sondern Gesundheit. Zwar drängt er sich nicht an die grofse Öffentlichkeit, dieser Aufgabe fühlt er sich nicht gewachsen; — man vergleiche hiermit die praktischen Versuche und Mifserfolge Platons. Aber weil Sokrates in Wahrheit die höchste Pflicht des Staatsmannes (im Rahmen der persönlichen sittlichen Beeinflussung) erfüllte, kann er mit berechtigtem Selbstbewufstsein sagen: »Ich glaube mit wenigen Athenern, damit ich nicht sage, ganz allein, mich der wahren Staatskunst zu befleifsigen und die Staatssachen ganz allein zu betreiben heutzutage« (521 D). Die wahre Praxis des Sokrates im Gegensatz zu den Staatsmännern, Rednern, Dichtern, Sophisten besteht darin, dafs er auf Grund der Einsicht in das, was dem Staate wahrhaft nützt, nicht ihren Begierden schmeichelnd, sondern das Edle weckend den Athenern gegenübersteht. In der Kritik der Dichter und Redner durch Sokrates liegt auch der Grundrifs eines hohen sittlichen Ideals verborgen, das er von Dichtung und Rede hatte. Es ist im Grunde das Schillersche Ideal von der Schaubühne als moralischer Anstalt. Und von der Rede sagt er (Apol. 18 A) direkt, dafs es Aufgabe des Redners sei, die Wahrheit zu reden.

Sokrates kommt also mit seiner Zergliederung der ethischen Begriffe zu ganz anderen Resultaten, als die Sophisten; nämlich nicht zur Beseitigung des Gesetzes und der Herrschgewalt, sondern zu der Erkenntnis, dafs Einsicht in das feststehende sittliche Ziel des Staates auf der einen Seite und Gehorsam gegen das von den Einsichtigen geschaffene Gesetz auf der andern Seite die beiden Pole gesunden Staatslebens sind. Die Einsicht soll überzeugen und beugen, der Gehorsam ist einsichtiger, aber auch schlichter Gehorsam. Auch den Zwang schliefst Sokrates nicht aus. Er vertritt also nicht den Standpunkt, den Gehorsam der Untertanen von ihrer Einsicht abhängig zu machen; man kann also auch nicht (wie Uph. $_1$ S. 10) den Standpunkt Lockes vergleichend heranziehen, man solle dem Kinde nichts befehlen, ohne ihm die vernünftigen Gründe dafür mitzuteilen. Beugt er sich doch selbst als Untertan dem Gesetz, auch wo seine höhere Einsicht anders spricht.

So unterscheidet sich Sokrates — von Hippias, indem er im Gesetz neben der Gewalt die Wahrheit oder das Recht erkennt und anerkennt; von der Gleichmacherei, die auf Abschaffung aller Machtunterschiede und somit letztlich auch aller Gesetze hin tendiert, indem er mit Kallikles das Recht der Macht und der Herrschaft und somit auch des Gesetzes und des Gehorsams betont; von Kallikles, indem er statt der Handhabung blofs roher Gewalt die Herrschaft der Einsichten fordert und von den Einsichtigen verlangt, dafs sie selbst gut seien und andere besser machen; von Polos und Thrasymachos, indem er von den Untertanen Gehorsam fordert, der ihm als Einsicht gilt.

»Es ist einleuchtend, dafs der Grundgedanke der Sophistik, es gebe nichts an sich und durch sich Gültiges, mit dem Ergebnis derselben, der allgemeinen Gleichmacherei, aufs engste zusammenhängt und sich zu ihr wie die Ursache zur Wirkung verhält« (Uph. $_2$ S. 5 f.). Bei Sokrates bleibt die sittliche Autorität stehen, bei den Sophisten verflüchtigt sie sich. Die Folge davon zeigt sich auf sozialem Gebiet. Der Grund davon liegt im Glauben und Unglauben an eine feststehende Wahrheit.

Damit hängt auch die religiöse Stellung

des Sokrates und der Sophisten zusammen. »Kritias meint, die Götter seien von klugen Staatsmännern erfunden. Prodikos ist der Ansicht, die Menschen hätten aus allem, was ihnen zum Segen gereiche, Götter gemacht. Protagoras endlich erklärt, von den Göttern etwas zu wissen, daran hindere die Schwierigkeit des Gegenstandes und die Kürze des menschlichen Lebens« (Röck, S. 146, Uph. $_3$ S. 21). Protagoras' Standpunkt führt zu dem Agnostizismus Herbert Spencers hin und würde Religion unmöglich machen. Erklärbar ist er als Bankerotterklärung des heidnischen Polytheismus, bei Protagoras speziell als Folge (vielleicht auch als Ursache) seines Relativismus hinsichtlich der Wahrheitslehre. Bemerkbar ist er als Ahnung, dafs das Wissen allein dem Ewigen gegenüber nicht ausreicht. Und wer nur Wahrnehmungen gelten läfst, kann von dem Unsichtbaren natürlich nichts »wissen«. Prodikos' Ansicht erklärt die Götter für Projektionen menschlicher Errungenschaften und Vorteile. Diese Ansicht führt fortgebildet zu Feuerbachs Auffassung der Götter als Wunschwesen. Sie ist bezeichnend erstens für das Zeitalter, das den Menschen zum Mafs aller Dinge und infolgedessen die Gottheit zu einer Schöpfung des Menschen machte; dann aber auch für die Utilitätstheorie der Sophisten, die noch nicht zu der ethischen Praxis des Sokrates durchgedrungen sind. Der Wahrheitskern der Ansicht des Prodikos wird dies sein, dafs die anthropomorphischen Züge der Gottheit und insonderheit die verschiedenen Aufgaben der verschiedenen Götter im Polytheismus ihre Entstehung dem Bestreben verdanken, die Gottheit dem menschlichen Bedürfnis näher zu rücken und für die verschiedenen Hauptbedürfnisse je eine Gottheit zu schaffen. Die Meinung des Kritias, die Götter seien von klugen Staatsmännern erfunden, spiegelt die sittliche Grundanschauung des habsüchtigsten und gewalttätigsten der Oligarchen (Mem. I, 2, 12) wider, der — eine Zeitlang ein Schüler des Sokrates, nach seiner Trennung von ihm — in Thessalien die Penesten gegen die Grofsgrundbesitzer aufwiegelte (Mem. I, 2, 24) und später als Führer der 30 Tyrannen Athen knechtete. Er war nur fähig, die Religion als ein Mittel der Politik zu begreifen. Die Tatsache, dafs die Religion oft zu politischen Zwecken mifsbraucht wird, beweist nichts für solch einen unsittlichen Ursprung der Religion.

Sind die Götter unerkennbar (Protagoras), so ist Religion unmöglich.

Sind sie nur eine Verklärung menschlichen Nutzens (Prodikos), so ist Religion unnütz.

Sind sie gar eine Erfindung der Politiker (Kritias), so ist Religion unsittlich.

Diese Konsequenzen hat Sokrates mit Worten zwar nicht gezogen. Aber seine Worte und sein Verhalten zeigen, dafs er auf allen drei Gebieten ein Gegner der Sophisten war. Über die Möglichkeit der Religion hat er nicht reflektiert, die Erkennbarkeit der Gottheit hat er oft hervorgehoben. Vom wahren Nutzen der Religion war er fest überzeugt; er wufste, dafs die Götter nicht vom Segen kommen, sondern der Segen von der Gottheit. Die Religion zu ethisieren, war er stets bestrebt; ja er hat auf das ungeschriebene Gesetz das geschriebene gegründet, hat die Gottheit an das Gesetz gebunden gedacht und in sittlichen und anderen Fragen die Stimme der Gottheit gehört und befolgt, auch das Gebetsleben versittlicht. Näheres darüber in Absatz 7.

Am weitesten unter den Sophisten scheint Gorgias von Sokrates entfernt zu sein, wenn man seinen Nihilismus ernst nimmt. Fafst man ihn anders auf, so rückt Gorgias gerade in die nächste Nähe des Sokrates. Der Satz des Gorgias »Es gibt nichts; und wenn es auch etwas gäbe, könnten wir es doch nicht erkennen; und wenn wir es auch erkennen könnten, könnten wir es anderen nicht mitteilen« verneint scheinbar sowohl das Dasein der Dinge wie die Erkennbarkeit derselben wie die Lehrbarkeit des Erkannten. Die von Röck, S. 14—18 registrierten Kritiken dieses Satzes (Hegel, Dilthey, Windelband, E. Pfleiderer, Grotes Geschichte Griechenlands, Röck selbst) zeigen, dafs man von der Auffassung des Gorgias als Skeptiker und Nihilist allmählich abkommt und mit Zuhilfenahme einer parodistischen Absicht des Gorgias in seinem Satze vielmehr die Tendenz sieht, die unnütze unfruchtbare Spekulation zu verspotten. Aber auch bei dieser Auffassung bliebe zwischen Gorgias und Sokrates immer noch die Differenz

zwischen der unechten äußerlichen und der echten ethischen Praxis. Und zu dieser Tendenz würde ein Zug in dem von Platon im »Gorgias« skizzierten Bilde dieses Philosophen nicht stimmen, nämlich seine bald weitschweifig prunkvolle bald änigmatisch kurze Rhetorik. Die relative Ähnlichkeit und doch zugleich die große Verschiedenheit zwischen Gorgias und Sokrates zeigt sich am besten bei einer Deutung des Gorgiassatzes, die weder krassen Nihilismus noch auch eine Parodie der Spekulation darin sieht. Wenn Gorgias auch, von den Widersprüchen der früheren Philosophen ausgehend, dieselben überbot, so tat er dies meines Erachtens nicht bloß in parodistischer oder gar in nihilisierender Absicht, sondern er wollte — allerdings schroff übertreibend und doch versuchend, die widersprechenden Ansichten zu einer Einheit zusammenzufassen — darauf aufmerksam machen, daß nichts ist, wie es erscheint (erkannt wird), und daß nichts erkannt wird, wie es hernach mitgeteilt wird. Das sind positive Wahrheiten: Die Inkonzinnität unserer Erkenntnis mit der Wirklichkeit und des sprachlichen Ausdrucks mit der Erkenntnis. Daraus resultieren zwei wichtige Aufgaben der Philosophie, die Sokrates erkannt hat. Auch Gorgias und Prodikos scheinen das Problem erkannt zu haben. Die Relativität der Erkenntnis und der Wörter ist unbestreitbar. Aber Gorgias scheint über dieser Relativität das feststehende Gefüge der Beziehungen und Beziehungsglieder, das System der Wahrheit übersehen, ja geleugnet zu haben. Geschieht dies, dann ist die Lösung des vorliegenden Problems unmöglich. Prodikos arbeitete besonders an der zweiten dieser beiden wichtigen Aufgaben, der Feststellung und Unterscheidung der sprachlichen Begriffe. Doch scheint seine Methode übermäßig subtil gewesen zu sein. Die großen Sachfragen der Philosophie ließ er hinter der Wortfrage zu sehr zurücktreten. Die Form galt dem Prodikos alles. Ihr Recht ist auch unbestreitbar und könnte von manchem mehr beachtet werden. Dann würde sich auch ein gerechteres Urteil über Rede- und Dichtkunst ergeben, als es dem Sokrates und Platon vor Feststellung der Hauptsache möglich war. Aber was nützt die beste Form ohne Inhalt? Das Überwiegen der Sympathie für die Form bei Prodikos muß den leisen Spott des Sokrates hervorrufen. Es sollte aber nicht verkannt werden, daß Prodikos in der Bestimmung und Unterscheidung der Begriffe ein Vorgänger des Sokrates war. Dies wird der Punkt sein, welcher uns den Sokrates in nächster Nähe der Sophisten erscheinen läßt. Aus diesem Grunde hauptsächlich galt Sokrates offenbar dem Volk und seinem Sprecher Aristophanes als ein Sophist wie die anderen. Aber wie himmelweit verschieden ist er auch hier von ihnen. Die feste Grundlage und das feste Ziel machen, daß auch seine Methode nicht wie in den Händen der Sophisten ein Spielzeug ist, sondern eine scharfe Waffe zum heiligen Kampf gegen Schein und Sittenlosigkeit und Niedergang wird, ja ein Werkzeug zu einem festen Neubau des Wissens und des Lebens.

5. Die Methode des Sokrates. Wenn man von der Art redet, in der Sokrates sein Ziel (die Besserung seiner Mitmenschen) zu erreichen suchte, also von seiner Methode, so stößt man auf das Nichtwissen, die Ironie, die Elenktik und Mäeutik des Sokrates.

Sein Nichtwissen kann nicht als Ausgangspunkt seiner Philosophie gelten, wie behauptet worden ist. Wir lernten bereits einen anderen Ausgangspunkt kennen; sein festes Fundament ist der feste Glaube an die Wahrheit. Glaube ist nicht mit Nochnichtwissen und Nichtmehrwissen zu identifizieren, so daß er nur diesseits und jenseits der Grenzen des Wissens läge. Glaube ist die feste Überzeugung, umschließt also auch das Wissen, statt von ihm ausgeschlossen zu sein. Daß es ein Reich der Wahrheit gibt und nicht bloß eine Summe von Wahrnehmungen d. i. ein Reich des Scheines, das kann nicht bewiesen werden, weil es ja die Voraussetzung alles Beweisens ist; es kann nicht einmal »gewußt« werden; es gehört vielmehr zu den tiefsten Grundüberzeugungen oder Glaubenssätzen der Menschheit. Sokrates hatte diese Grundüberzeugung und verlangte, daß sich seine Mitunterredner daran hielten. Es muß »allen höchlich daran gelegen sein zu wissen, was in der Sache, von der wir sprechen, wahr, was

falsch ist. Denn es ist für alle insgemein gut, dafs dies ans Licht komme« (»Gorgias« 505 E). Die Wahrheit ist im Grunde gemeint mit dem »mathematischen Gleichmafs (ἡ ἰσότης ἡ γεωμετρική) unter Göttern und Menschen«, 508 A. Mit »eisernen und stählernen Gründen wohl verwahrt« ist alles, an dessen Erforschung Sokrates geht, 509 A. Die Anerkennung der objektiven Wahrheit führt zur Forderung der subjektiven Wahrheit: Kallikles müfste mit Kallikles übereinstimmen 482 B, aber statt der Symphonie liegt bei ihm eine Diaphonie vor; ebenso wie der Sohn des Kleinias (Alkibiades) bald so bald so spricht, die Philosophie aber sagt immer dasselbe, 482 A. Darum redet Sokrates auch immer dasselbe und von derselben Sache (Gorgias 490 E, Platon Sympos. 221 E, Mem. IV, 4, 6). Kallikles verdirbt die Grundlage der gemeinsamen Untersuchung (τοὺς πρώτους λόγους), wenn er anders redet, als er selbst meint (Gorgias 495 A). Also Übereinstimmung mit sich selbst, d. i. Übereinstimmung zwischen Wort und Gedanke, Übereinstimmung der Gedanken untereinander und Übereinstimmung der Worte untereinander, fordert Sokrates, weil er an ein System der Wahrheit glaubt. Nichts ist ihm dagegen das Sammeln beifälliger Zeugnisse 471 E, 474 A; auch auf seinen eigenen nur äufserlichen Beifall legt er keinen Wert, wie der Sophist Gorgias das tut 458 D. Vor dem Gericht der Wahrheit gibt es nur einen Zeugen, das ist der Mitunterredner, der überzeugt werden mufs 472 B, 474 A. Und die alle überzeugende Wahrheit allein, sonst keine noch so berühmte Autorität, kann Schiedsrichter sein (Protag. 338 B—E). Die Wahrheit ist ihm das gröfste Gut, irrige Meinungen das gröfste Übel (Gorg. 458 A). Nur die Sache läfst er reden; Überredung kann nichts helfen, auf Überzeugung kommt es an (Mem. I, 2, 44). Überredung kann ja nur dazu dienen, dafs ein Nichtwissender unter Nichtwissenden dafür gilt, mehr zu wissen, als ein Wissender (Gorg. 459 D; vergl. das Wort des Dionysos in Aristophanes' Fröschen: Die Peitho ist ein windig Ding, gedankenleer). Alle Schmeichelei ist ihm verhafst, die Wahrheit (Philosophie) gilt ihm mehr, als der Demos von Athen 481 D, 513 C. Und wenn fast alle in der Stadt (511 B) anders reden als er, wenn Athener und Fremde seinem Gegner beistimmen (472 A), das macht ihm nichts. Durch die Wahrheit ist er frei, unabhängig geworden, und so mächtig, wie ihn kein noch so grofser Anhang machen könnte. Für die Wahrheit opfert er das Leben. Hier stehen wir vor einer gewaltigen Gröfse, diese starke heifse klare Wahrheitsliebe (Platon, Sympos. 212 A) könnte auch unserer Zeit helfen! Aber wer glaubt ihrer Predigt? Denn Wahrheit verwundet. Sokrates geht geradeaus. Das kann und mufs er bei der starren Geschlossenheit seines Charakters. Dadurch stöfst er viele ab, verwundet (Platon, Sympos. 218 A, 216 B) und erzürnt er viele. Wie wenden und winden sie sich unter der Zuchtrute (Gorg. 505 C) seiner Dialektik, wollen dem Joch der Wahrheit entschlüpfen, er aber zwingt sie alle (Platon, Sympos. 215 D, E). Doch scheut er sich nicht, die Waffen der Wahrheit auch gegen sich selbst zu kehren. Seine eherne Konsequenz fordert das. Wer seine Irrtümer widerlegt, den hält er tatsächlich für seinen gröfsten Wohltäter (Gorg. 506 C). Da er nicht aus Lust an Widersprüchen seine »kleinen und engherzigen Fragen« über »geringfügige und nichtswürdige Dinge« stellt (wie Kallikles und Polos meinen), sondern aus Wahrheitsliebe, so läfst er auch sich selbst gern widerlegen 458 A; wenn's sein mufs, auch von einem Kinde 470 C, 471 D. Denn dadurch erzielt er ja, und wenn auch die Mehrzahl der Menschen ihm fälschlich widerspräche, Übereinstimmung mit sich selbst 482 C — ist doch Widerspruch mit sich selbst ein verwegenes Wagnis 487 B — und erzielt dadurch die Wahrheit, von der er 473 B sagt: Das Wahre kann nicht widerlegt werden. Wenn etwas als falsch eingestanden werden mufs, so wird man durch eine wahre Notwendigkeit dazu gebracht (ὀρθῶς ἀναγκασθῆναι 509 E); das »Wenn du willst« ist bei der Gesprächführung ganz beiseite zu lassen (Protag. 331 C), hier gibt es kein Vielleicht (Gorg. 515 D), kein »glaube ich«, wie es bei Gorgias Mode ist (457 A, B), sondern jeder Satz folgt notwendig aus dem Eingestandenen (515 D). Und so ermöglicht die felsenfeste Grundlage der objektiven Wahrheit und seine Zucht zur

subjektiven Wahrhaftigkeit es dem Sokrates, seine Unterredungen durchzuführen, bis unter all den aufgestellten Behauptungen nur eine, die wahre, stand hält (527 B).

Diese sieghafte Überzeugung von der Wahrheit als Grundlage und Ziel (Wirklichkeit und »Ideal«) verbindet sich bei Sokrates mit einer großsen Bescheidenheit. Es ist ganz vergeblich, diesen Zug der Bescheidenheit oder Wissensdemut aus dem Charakterbild des selbstbewufsten Sokrates streichen zu wollen. Sein Stolz und seine Demut vertragen sich sehr gut miteinander. Die Wahrheit ist ja ein Unendliches, auch für einen Sokrates. Es wäre unnatürlich, wenn er die Grenzen seines und alles menschlichen Wissens verkannt hätte. »Das Wissen ist nur die Sache Gottes, unsere Aufgabe ist das Streben nach dem Wissen« (Uph. $_2$ S. 13), so dachte Sokrates. Bis zum letzten Atemzug wollte er nicht aufhören nach Weisheit zu suchen (φιλοσοφῶν) und andere zu ihr hinzuweisen (Apol. 29 D). Aber im Besitz der Weisheit glaubte er nicht zu sein (Apol. 21 B, 38 C). Dennoch hatte er den Ruf eines Weisen (34 E). Dieser war durch den Orakelspruch des Delphischen Gottes entstanden: Aller Männer weisester sei Sokrates. Diesen Spruch prüfte Sokrates, indem er sich selbst und die, welche sonst als weise galten, prüfte. Bei der Selbstprüfung ergab sich als Resultat der weite Abstand zwischen seinem und dem göttlichen Wissen. Das Nichtwissen des Sokrates ist also religiös gefärbt. Bei der Prüfung der Weisen (Staatsmänner, Dichter, Handwerker; Sophisten) ergab sich, dafs sie auch nicht weise waren, sich selbst aber sehr weise vorkamen. Denselben Erfolg haben seine Untersuchungen bis zuletzt. Vergleicht er nun sich und jene anderen »Weisen«, so erscheint er doch um dies Wenige weiser als die andern, dafs er von der Wissenseinbildung frei ist. Es ist also das Gegenteil von dem wahr, was der Ankläger behauptet (Mem. I, 2, 52. 49), dafs Sokrates die Jünglinge beredet habe, er selbst sei der Weiseste und am fähigsten andere weise zu machen, weiser als ihre Väter. Und den Sokrates trifft der Spott des Aristophanes nicht, der den Strepsiades bitten läfst um »die einzige winzige Gnade, dafs allen Hellenen im Rednertalent ich um etliche Meilen voraus sei«. Wohl aber verrät eine gute Beobachtung des Zusammenhanges zwischen Weisheit und Nichtwissen die Antwort, welche Strepsiades auf die Bemerkung des Pheidippides, was doch wohl bei Sokrates zu lernen sein werde, gibt: ». . . Alle Weisheit auf der Welt! Da wirst du erkennen, wie ungeschickt und dumm du bist.«

Der Vorzug des Sokrates und seine Weisheit besteht in seiner Erkenntnis erstens der Gröfse (Unendlichkeit) des Reiches der Wahrheit und der göttlichen Weisheit, der die Kleinheit alles Menschenwissens gegenübersteht; zweitens in dem Nichtwissenwollen dessen, was entweder nicht wissenswert erscheint (Konzentration auf das Wissen vom Menschen mit Ablehnung des Naturwissens, Phädrus 229 E, 230 D) oder nicht wifsbar ist (Selbstbescheidung auf das Wissen des Menschen unter demütiger Anerkennung des höheren Wissens Gottes, Phädrus 278 D); drittens in seinem intensiven Wissenwollen (φιλομαθὴς γάρ εἰμι, Phädrus 230 D), das auf Sachkunde zielt und dringt. Dies alles liegt im Sokratischen Nichtwissen. Und in diesem Sinne war es durchaus ehrlich. Sein Nichtwissen ist eine Erkenntnis der Wissensgrenzen des Menschen überhaupt wie des Einzelmenschen. Aus der tatsächlichen Not des Nichtwissens, die er durch Selbstprüfung und Prüfung anderer erkannt hatte, machte er eine tatsächliche Tugend des Nichtwissens, indem er nun auch andere zu dieser Selbstprüfung zwang. Kant ging später in diesen Bahnen weiter. Eine Erkenntnis der Wissensgrenzen setzt nicht blofs ein Nichtwissen aufserhalb dieser Grenzen, sondern auch ein Wissen innerhalb der Grenzen voraus. Das hatte Sokrates in reichem Mafse und wufste das natürlich. Sein Nichtwissen führte ihn aber auch wieder zu einem energischen Wissenwollen, einem Drängen auf Erweiterung der Wissensgrenzen. Das war nur möglich bei Erkenntnis (des Daseins) des Wissenszieles, bei seinem festen Glauben an die objektive Wahrheit und ihre Erreichbarkeit. Die Erkenntnis des Wissenszieles ermöglicht ihm, den Weg zu gehen und ihn andere zu führen. Dennoch ist er auch in dieser Beziehung wissensbescheidener als Platon gewesen (vergl. Phädrus 277 B, C). Erst

dieser hat die Lehrbarkeit der Tugend betont und dann immer festgehalten, nicht im Sinne einer äußeren Mitteilung, sondern nach dem neuen Begriff vom Lehren, der gerade durch die Methode des Sokrates entstanden ist (vergl. Natorp, Platos Ideenlehre, S. 15, S. 31).

Daß das Nichtwissen des Sokrates ein reiches Wissen nicht ausschließt, wird aus Platon und Xenophon klar. Dichtung, Sage, Geschichte seines Volkes, Naturwissenschaft, Kunst, Kriegswesen, Staatsverwaltung, Handwerk, Bergwerk — für alles war sein Geist offen. Er weiß die besseren, am meisten ausgearbeiteten Gedichte eines Dichters herauszufinden (Apol. 22 B) und vermißt neben der vorhandenen Naturgabe und dem Enthusiasmus des Dichters, die er wohl etwas zu gering anschlägt, die σοφία, die planmäßige Ausmünzung der Naturgabe, die sittliche Reflexion — er gab der »sentimentalischen« vor der von ihm nicht genug gewürdigten »naiven« Dichtung ganz seiner Naturgabe entsprechend den Vorzug. (Man darf diese Äußerung der Apologie eher als Äußerungen über denselben Gegenstand in späteren Schriften Platons als echt sokratisch ansehen). Einem, der die Feldherrnkunst erlernen will, gibt er die Quellen dieser Erkenntnis an (Mem. III, 5, 22 f.); über die Eigenschaften eines Feldherrn weiß er bescheid (III, 1, 6), verfügt über Terrainkenntnis und empfiehlt eine für Kampf auf hügligem Gelände passende Bewaffnung (III, 5, 25—28). Und wenn man gerade in solchen Partien der Memorabilien auch eine liebevolle Ausmalung des Fachmannes Xenophon sehen mag, für den folgenden Fall trifft das sicher nicht zu. Sachverständig unterhält sich Sokrates mit dem Maler Parrhasios, dem Bildhauer Kleiton und dem Panzermacher Pistias.

Ein Exkurs über den ersten Teil dieses Künstlerkapitels (Mem. III, 10) sei mir gestattet. Sokrates bringt der aufblühenden jonischen Malerschule sein Interesse entgegen, wie sie, die ältere Flachmalerei Polygnots überwindend, seit Apollodor dem Skiagraphen durch Schattierung das Plastische hervorhob. Als früheren Bildhauer muß ihn das anziehen, er hat es genau beobachtet: »Die Vertiefungen und die Erhabenheiten, den Schatten und das Licht, das Harte und das Weiche, das Rauhe und das Glatte, das Jugendliche und das Alte stellt Ihr dar, indem Ihr es mit Farben nachbildet« (III, 10, 1). Zu dem Ausdruck »Schatten und Licht« vergl. v. Sybel, Weltgeschichte der Kunst 1888, S. 321, der über den Zeitgenossen und Nebenbuhler des Parrhasios, Zeuxis, das Wort des Plinius anführt, luminum umbrarumque invenisse rationem, und es so deutet, daß Zeuxis die Verteilung von Licht und Schatten im Bilde unter Regel gebracht habe. Sokrates weiß, daß die Maler nicht nur nach einem lebenden Modell nachbilden (III, 10, 1 und 11, 1. 2), sondern auch durch Zusammenstellung immer des Schönsten an verschiedenen Gestalten ein Idealbild der Schönheit schaffen. Farbe und Verhältnis reichen aber, wie Parrhasios zugibt, nicht aus, um den Charakter der Seele zu schaffen, Sokrates macht auf die Ausdrucksfähigkeit der Augen und des Gesichts aufmerksam, auf die Skala der Teilnahme an des Freundes Glück und Unglück im Bilde. Man vergleiche dazu das im Altertum sehr bekannte Bild des Zeitgenossen Timanthes von der Opferung Iphigenias. Ist es nicht möglich, daß das Wort des alten Sokrates mitgewirkt hat, den weiteren Fortschritt der Malerei über das Plastische Typische zu tieferer Charakterisierung, Individualisierung, Beseelung der Form anzubahnen? Wenn er III, 10, 5 sagt: »Aber auch das Würdevolle und Edle, das Niedrige und Gemeine, das Besonnene und Verständige, das Freche und Unverständige scheint sowohl aus der Miene als auch aus der Haltung hervor ...« und Parrhasios stimmt ihm zu, so darf man vielleicht annehmen, daß Sokrates dabei an das Charakterbild des »Demos« von der Hand des Meisters dachte, welches nach Plinius ein Gemisch aller möglichen Tugenden und Untugenden zum Ausdruck brachte; vielleicht auch — falls dies Gemälde später entstanden ist —, daß das Wort des Sokrates den Parrhasios anregte, seine Meisterschaft einmal in der Darstellung der verschiedensten Charakterzüge zugleich zu versuchen. Wichtig ist mir nur, zu betonen, daß sich in Parrhasios und Sokrates zwei Große gegenüberstehen, die einander durchaus verstehen; beide finden selbst, beide lernen voneinander; hier

mufs die berühmte Sokratische Ironie der Gesprächsführung gänzlich wegfallen, an ihre Stelle tritt ein gegenseitiges Geben und Nehmen. Die souveräne Herrschaft über die Idee, welche Sokrates neben einer guten Beobachtungsgabe handhabt, tritt ergänzend zu der künstlerischen Einbildungs- und Gestaltungskraft des Parrhasios, dem erst durch Sokrates recht zum Bewufstsein kommt, was er schafft. Die letzte Frage des Sokrates, ob es angenehmer sei, Menschen von gutem oder bösem Charakter gemalt zu sehen, beantwortet Parrhasios nur damit: Das sei ein grofser Unterschied. Die Frage wird also nicht gelöst, aber doch ein interessantes Problem berührt. In den Gesichtskreis des Sokrates, vielleicht auch des Parrhasios, tritt hier offenbar die Frage, ob die Kunst nur Kunst zu sein hat oder ob sie auch zu den ethischen Fragen Stellung nimmt. Nach der Art wie Sokrates die Schönheit eines Hauses unter Abweisung unnützer Verzierungen zuerst und zuletzt in seiner Zwekmäfsigkeit und Gebrauchsfähigkeit sieht, und nach der Art, wie er bei den Fragen nach dem Zweck immer das Ethische voranstellt, bin ich geneigt anzunehmen, dafs er mit der obigen Frage darauf aufmerksam machen will: Die Kunst kann sich der ethischen Fragen unmöglich entschlagen. Auch die darstellende Kunst hat eine Erziehungsaufgabe, gerade wie die Dichtkunst. Darum wird es darauf ankommen, den ideellen seelischen Gehalt (sei es nun des guten oder des bösen Charakters) charakteristisch hervorzukehren. Darf die Kunst auch das Häfsliche darstellen oder darf sie nur fragen, was angenehm wirkt? Sokrates stellt hier theoretisch dieselbe Frage, über die nachzudenken die praktisch mit Demetrios von Alopeke einsetzende Richtung zwang, indem sie das Realistische übertrieb. Es ist dieselbe Frage, die durch die Tragödien des Euripides nahegelegt wird. Die Schaffung von Büsten des häfslichen Sokrates war auch eine Antwort auf diese Frage (vergl. die Schilderung des Sokrates durch Alkibiades in Platons Symposion).

Wir kehren zu dem Nichtwissen des Sokrates zurück. Obwohl er zu denen gehört, die Goethe einmal die Umfassenden nennt (vergl. Bielschowsky, Goethe, Bd. II, S. 460 f.), obwohl er einen weiten Kreis des Wissens umspannte, und zwar nicht eines oberflächlichen Vielwissens, sondern (vermöge seiner Ideen) eines tiefen und freien Wissens, so war er doch ehrlich von seinem Nichtwissen auf anderen Gebieten überzeugt und konnte es sein. All dieses Wissen vom Menschen, das aus seinen Gesprächen hervorleuchtet, hatte er der ehrliche Nichtwisser sich ja aufserdem erst als Lernender — das blieb er bis in sein Alter, und keiner war ihm zu schlecht, dafs er nicht von ihm gelernt hätte — mühsam erworben. Und all dieses Nebenwissen vom Menschen konnte ihm die Mangelhaftigkeit des Wissens in den sittlichen Hauptfragen nicht verbergen, wie er solch mangelhaftes Wissen zunächst bei sich, in noch höherem Mafse bei anderen fand.

Wahrhaft grofs ist die Erkenntnis zu nennen, die Sokrates von den Irrtümern seiner (und unserer) Zeit hatte. Kernige Grundirrtümer waren es. Erstens: Dafs man bei der Beschränktheit des Wissens tat, als wüfste man alles (wenn schon der Dichter und Handwerker, überhaupt der Sachverständige die Grenzen seines Wissens verkannte, wieviel schlimmer war das bei dem Sophisten, der ohne Sachkunde über alles sprach und das Volk zu gleichem Geschwätz verführte!). Zweitens: Dafs man das Naturwissen vielfach noch als gleichwertig mit dem Wissen vom Menschen behandelte (auch unsere Zeit teilt diesen Irrtum und sieht es als einen Fortschritt an, dafs sie das Kleid des anthropozentrischen Wissens abgelegt hat; sie stellt das Naturwissen sogar höher als das vom Menschen und erkennt fälschlich nur in jenem reine Wissenschaft). Drittens: Dafs man dem Wissen den Eigenwert raubte und das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis verkehrte. Viertens: Dafs man dem Wissen von der Praxis die ethische Spitze abbrach. Fünftens: Dafs man das Lehren über das Lernen stellte; dafs man alles für lehrbar, für äufserlich mitteilbar hielt; dafs man glaubte, in einem gewissen Alter und Stellung trete das Lehren an die Stelle des Lernens (als ob das Lernen jemals aufhören dürfte, als ob das Lehren jemals ohne Zusammenhang mit dem Lernen sein könnte); dafs man die Lücken des Wissens

mit schönen Redensarten überklebte und mit prahlerischem Auftreten verdeckte. Diesen Irrtümern kann man auch in unserer Zeit auf Schritt und Tritt begegnen. So hat der Kampf des Sokrates gegen sie auch heute seine grofse Bedeutung.

Das was dem Sokrates hauptsächlich an den Sophisten mifsfiel, war die δοξοσοφία (Sophistes 231; vergl. die Zergliederung dieses Begriffes bei Uph. $_3$ S. 27 f.). Röck betont besonders den Kampf des Sokrates gegen diese von Sokrates als Wahnsinn und Narrheit bezeichnete δοξοσοφία und sieht in diesem Kampfe eine Therapie der pathologischen Erscheinung »Doxosophilis«. Diese neue Auffassung ist beachtenswert. Der Wissenswahn ist etwas Krankhaftes. Aber er ist nicht blofs das. Röck hält den Sokrates und Platon für Vertreter der Lehre von der moral insanity (S. 23). Die uns vorliegenden Quellen begründen diese Auffassung nicht genügend, wie dies Röck für Xenophon, der direkt dagegen spricht, eigentlich zugibt. Auch fragt sich, ob es nicht einseitig ist, σωφροσύνη mit »gesunder Verstand«, μανία mit »Wahnsinn« (in der zugespitzten Bedeutung einer Krankheitserscheinung) zu übersetzen. Das in μανία und δοξοσοφία liegende psychologische Element braucht nicht pathologisch verstanden zu werden. Und das in σωφροσύνη und σοφία enthaltene ethische Moment würde, wenn die δοξοσοφία das Ethische ganz in den Banden einer Geisteskrankheit erscheinen liefse, jedenfalls den von Sokrates geübten Spott darüber ausschliefsen; einen Kranken bemitleidet und heilt man, aber man verspottet ihn nicht. Für entschuldbar jedenfalls — darauf kommt es an — hat Sokrates diese μανία nicht angesehen, sondern gerade den ethischen Defekt im Perversen betont; während die medizinische Wissenschaft unserer Tage freilich unter Ablehnung des extremen Lombrososchen Standpunktes, doch sehr dazu neigt, alle Unmoral unter dem Gesichtspunkt der ererbten oder erworbenen Krankheit zu betrachten. Gewifs war die δοξοσοφία der Sophisten ein »Denken auf krankhafter Basis«, ein »System von Wahnvorstellungen« (vergl. J. Finckh, Die Geisteskrankheiten, S. 52). Aber auch die heutige wissenschaftliche Medizin, die doch die Grenze der Geisteskrankheiten mit Recht bedeutend weiter zieht, als die populäre Auffassung (welche nur die auffallende Erscheinung, nicht aber ihre Ursachen erkennt), — wird schwerlich geneigt sein, soweit zu gehen wie Sokrates; eher wird sie bei Sokrates den Gröfsenwahn des Weltverbesserers suchen. Sokrates zog die Grenze des Wahnsinns sehr weit; er hielt keineswegs Unwissenheit für Wahnsinn, wohl aber den Mangel an Selbsterkenntnis (hier ist das ethische Moment zu beachten!). Mem. III, 9, 6: Von dem, was man nicht wisse, anzunehmen, man wisse es, das sei dem Wahnsinn am nächsten. Die Menge jedoch, sagte er, meine nicht, dafs diejenigen wahnsinnig seien, die in Dingen irren, welche die meisten nicht wissen, sondern nenne nur diejenigen wahnsinnig, welche in Dingen irren, welche die meisten wissen; wie sie nur die starke Begierde Verliebtheit nenne, so nenne sie auch nur den grofsen Unverstand Wahnsinn. Vergl. Finckh, l. c., S. 15.

Die anfangs ehrlich gemeinte Betonung des Nichtwissens (Uph. $_2$ S. 14) mufs sich dem Scheinwissen und Dünkel gegenüber in das Gegenteil verwandeln. Dennoch behält Sokrates das Nichtwissen bei; er ist der Fragende, der Lernende; er bietet kein fertiges Wissen an. Auch kann er die von ihrem Wissen fälschlich Überzeugten nicht sogleich zum Wissen führen; für sie gibt es keinen anderen Weg, als durch das Nichtwissen hindurch. Ihre Götzen müssen erst zerschlagen werden. Und das geschieht durch die Ironie des Sokrates. Er scheint nicht zu wissen, um die wirklichen Nichtwisser von ihrem Scheinwissen zu befreien. Hier wird das ursprünglich ehrliche Nichtwissen zur Maske (Uph. $_3$ S. 29). Ursprünglich war sein Nichtwissen nicht Ironie, aber es wurde allmählich dazu; und manche Gespräche sind von vornherein in nur ironischer Weise unternommen (Uph. $_2$ S. 14). Vergleicht man das Nichtwissen und die Ironie des Sokrates, so kann man sagen: Der Schein des Nichtwissens, konsequent festgehalten während der Unterredung mit dem scheinbar Wissenden, das ist die Sokratische Ironie. Sokrates wendet also den Schein als Waffe gegen den Schein, um zu zeigen, wie häfslich es ist, blofs zu scheinen, nicht auch zu sein. Aber

nicht in der Ironie, dem Schein liegt die Kraft der Überwindung des Gegners, sondern in der Wirklichkeit, die er ihm mit Wahrheit zu Gemüte führt.

Im Anfang erhebt Sokrates seinen Partner bis in den Himmel, um ihn nach mehreren geschickten Stöfsen in den Sand zu setzen. Zum Beispiel Mem. III, 1, 4 empfängt er einen, der von Dionysidoros gekommen war, wo er die Feldherrnkunst erlernt hatte, mit dem ironischen Lobpreis: »Kommt euch nicht, Freunde, gerade wie Agamemnon von Homer der Ehrwürdige genannt wird, auch dieser, nachdem er die Feldherrnkunst erlernt hat, viel ehrwürdiger vor?« Sokrates stellt nun sich und die anderen im Geist unter das Kommando des betreffenden und bittet um einige belehrende Mitteilungen für die künftige Praxis im Kriege. Am Ende des Gesprächs aber schickt er ihn zum Lehrer der Feldherrnkunst zurück, dafs er ihn noch einmal frage.

Ein ausgeführtes Beispiel ironischer Gesprächsführung möge hier Platz finden: Mem. III, 6, 2. Sage mir, Glaukon, beabsichtigst du, an die Spitze des Staates zu treten? — Allerdings. (Glaukon war damals noch nicht 20 Jahre alt und drängte sich bereits in der Volksversammlung vor, was seine Verwandten vergeblich zu verhindern suchten.) So fängt denn Sokrates mit einer faustdicken Schmeichelei an, indem er seiner Schilderung des Idealberufs der Staatsleitung die persönliche Anwendung auf Glaukon gibt: Du wirst zuerst in der Stadt, dann in ganz Griechenland berühmt werden, vielleicht aber auch wie Themistokles unter den Barbaren. (Ähnlich redet der Chor in den Wolken des Aristophanes den Strepsiades an: O Mensch, den es drängt, aus unserem Mund zu vernehmen die höhere Weisheit, Wie wirst du gepriesen und glücklich sein in Athen und dem übrigen Hellas, Wenn du stetsfort denkst und Gedächtnis hast...) Danach gibt Sokrates dem Glaukon die so in Süfsigkeit getauchte Pille ein, dafs, wer geehrt sein will, dem Staate dienen mufs. Diese Theorie erkennt Glaukon bereitwilligst an, Theorie ist billig. Wie steht's aber nun in praxi? Da ist zunächst das Finanzministerium: wieviel Einkünfte hat der Staat, woher kommen sie? Darüber habe ich noch nicht nachgedacht, . . noch keine Zeit gehabt. Geschickt vollzieht Glaukon den Übergang zum Kriegsministerium. Auch hier ist Sachkunde nötig. Aber Glaukon hat die Zahlen nicht so im Kopfe. »Wenn du es aufgeschrieben hast, so hole es!« Auch das noch nicht. »Wahrscheinlich hast du dich wegen der Wichtigkeit dieser Dinge noch nicht daran gemacht, da du erst anfängst, dem Staate vorzustehen.« Aber . . und nun kommt ein neuer Punkt, die Grenzbewachung. Hier will Glaukon tabula rasa machen: die Grenzwächter taugen alle nichts, sind alle einzuziehen. »Das weifst du gewifs durch den Augenschein?« Nein, ich vermute es. Dann marschieren die Bergwerke und der Ackerbau auf. Die Silbergruben von Laurion zu besuchen, will Sokrates dem Glaukon nicht zumuten, weil die Gegend sehr ungesund sein soll. Jetzt merkt Glaukon den Spott. Doch wieviel Getreide zur Versorgung der Stadt hinreicht, das zu wissen, damit Glaukon im Notfall »die Stadt retten« könne, — scheint wieder dem Glaukon zu schwer, als eine sehr grofse Arbeit weist er diese Frage selbst ab. Damit führt ihn denn Sokrates auf das bescheidenere Gebiet, er möchte doch das heruntergekommene Haus seines Oheims wieder emporbringen und damit den Anfang zu der gröfseren Arbeit der Staatsrettung machen. Das will Glaukon gern, der Oheim folgt ihm blofs nicht. »Und dann sollen dir alle Athener folgen? Glaukon, sie werden dich verspotten, statt dich zu bewundern.« Das half, die Arbeit des Sokrates an Glaukon war getan.

Dafs sich Sokrates durch diese in ethischer Absicht geübte Dialektik viele Feinde zuzog, war selbstverständlich. »Wie gerecht es sei, das harte Wort verletzt den andern immer« (Sophokles, Aias 1487 f.). Die meisten übersahen geflissentlich die sittliche Tendenz dieser Elenktik. Sie meinten, es sei dem Sokrates nur um eigene Ehre und um Streit zu tun (Theätet 167 E); sie sahen nur die Kritik, die Sokrates am Staat, an den Göttermythen, am einzelnen Menschen, an allem übte. »Seine Gesprächsführung, seine beliebten Kreuz- und Querfragen wirken zersetzend, auflösend« (Uph., S. 9). Daher die Verleumdung derer, die ihn schlechtweg mit den Sophisten zusammenwarfen. Aristophanes war in dieser Beziehung der Mund des Volkes. Lange

bevor Anytos Meletos und Lykon i. J. 399 ihn anklagten, bereiteten ihm die, welche Sokrates in der »Apologie« seine ersten Ankläger nennt, einen üblen Ruf. Nur das zersetzende Element der Elenktik, die Platon im Sophistes (231) die echte Sophistik nennt (Uph.$_8$ S. 30) und vor der niemand fliehen konnte, mufs schuld an dem Vorwurf sein, dafs Sokrates aus der unrechten Sache eine rechte zu machen wisse (Apol. 18 B, Aristoph. Wolken). Gegenüber dieser Lüge war Sokrates ratlos; gegen diese namenlosen versteckten Gegner focht er wie gegen Schatten (Apol. 18 D). Weil er zu den starken Geistern, den Sophisten, gerechnet wurde, standen ihm die Häuser der Vornehmen offen (Uph.$_8$ S. 6); weil er mit den Vornehmen verkehrte und dem Volke, für das er doch ein warmes Herz hatte, die Wahrheit sagen mufste, schalt ihn das Volk »Ideengrübler aus den höher'n Klassen« (Aristoph. Wolken). Und weil er die Wahrheit über die Macht stellte und auch unangenehme Wahrheiten nicht verschwieg, hiefs es: das ist so recht ein Schwätzer aus dem Volke (oder: für das Volk), Gorg. 494 D. Verdriefslich schlugen sie um sich, die Sokrates aus ihrem Schlummer weckte, um sie vor dem furchtbaren Erwachen zu schützen, das ihnen zuletzt doch nicht erspart blieb. Er aber wufste, dafs er dem grofsen edlen Rofs Athen, das eben wegen seiner Gröfse zur Trägheit neigte, zum Sporn (μύωψ) gegeben war (Apol. 30 E). Seine Elenktik war der Sporn. War Sokrates in der Form den Sophisten ähnlich, Ziel und Inhalt seiner »Lehre« war von den Sophisten grundverschieden. Denn Sokrates war nicht ein Atheist und Sophist, den Röck aus ihm machen möchte. Mit Recht hebt Uph.$_8$ S. 30 gegen Röck hervor, dafs Sokrates die Elenktik ja gerade zur Widerlegung des Scheinwissens gebraucht, während wir von keinem Sophisten etwas ähnliches wissen. Die heilige Begeisterung für die Wahrheit schied ihn von den Sophisten, nicht die stärkere Nuance des Radikalismus. Der Kampf für die Wahrheit kann wirklich Wertvolles nie zersetzen; aber die scharfe Kritik räumt den Schutt weg, ehe der Neubau beginnen kann. Freilich, was Pindar von seinen Worten sagt, die er mit Pfeilen vergleicht, das läfst sich auch von den Worten des Sokrates sagen: sie sind »helltönend Verständigen; Doch im Volke bedürfen sie der Deutung«. Wir ziehen das helle Echo bei Platon der unklaren Deutung des Aristophanes vor. Und wenn auch in den Dialogen Platons oft »das oberste zu unterst gekehrt wird (Gorg. 511 A), — im Kampf geht eben nicht alles glatt ab. Gerade die verschlungenen Wege der Unterredung und die scheinbare Resultatlosigkeit manches Dialogs und die Wiederaufnahme des Problems in neuen Dialogen beweisen nicht nur die Kunst der Komposition Platons, sondern auch die Treue seiner Anempfindung und Wiedergabe der Sokratischen Gesprächsführung selbst. Uph.$_8$ S. 31 hebt mit Recht das Lebens- und Wirkungsvolle des Sokratischen Dialogs hervor im Vergleich mit der indirekten Methode des Aristoteles und der scholastischen und unserer modernen historisch-kritischen Methode. Die Methode des Sokrates ist auch, weil bei jedem Punkte der Irrtum sofort ausgemerzt werden kann, weit gründlicher als jene drei erwähnten Methoden, wenn es ihr auch an der geschlossenen Systematik und Übersichtlichkeit mangelt.

Ist das Sokratische Nichtwissen eine Erkenntnis der Wissensgrenzen, so tritt die ironisch das Scheinwissen beseitigende, den Irrtum widerlegende Elenktik als eine Fixierung der Wissensgrenzen auch bei anderen hinzu. Dem fügt sich dann aber die Erweiterung der Wissensgrenzen bei in Gestalt der Sokratischen Mäeutik.

Der Logos wird bei Sokrates zum Dialogos. Durch Dialektik d. h. durch Unterredung mit anderen sucht er mit ihnen gemeinsam die alle bindende Wahrheit zu finden. Die dialektische Methode des Sokrates hat zwei Seiten. Die Elenktik oder Widerlegungkunst ist die negative Seite, die Mäeutik oder Gedankenentbindungskunst ist die positive Seite.

Letztere hat ihren Namen vom Beruf der Mutter des Sokrates, Phainarete, die Hebamme war. In Platons »Theätet« (148 E — 151 D, 210 B, C) entwickelt Sokrates selbst den Gedanken seiner Mäeutik. Und in Platons »Menon« ist sie als eine Anleitung zum Insichfinden gedeutet; das dürfte spezifisch platonisch sein. Dennoch mag diese Deutung den Sinn der Sokratischen Mäeutik treffen; man mufs nur die

Ideenschau im präexistenten Dasein der Seele eliminieren. Abgesehen von diesem mythischen Einschlag mag man von Ideen reden, ohne der Auffassung des Sokrates zu nahe zu treten. Natürlich sind es nicht eingeborene Einzelideen oder Grundsätze, solche gibt es nicht (vergl. J. Locke, Versuch über den menschlichen Verstand, Buch I, Kap. 2—4). Sondern es sind Gesetze, Begriffe, welche in unserm Bewufstsein funktionieren, und die wir in unseren Denkvorgängen entdecken (vergl. Uphues, Kant und seine Vorgänger, S. 27. 107. 95. 96, Uph.$_3$ S. 32). Dies Entdecken oder Selbstfinden der Gesetze (Begriffe) betont Xenophon. Seine Deutung der Sokratischen Mäeutik beachtet lediglich dies, dafs Sokrates den Mitunterredner durch geschickt gestellte Fragen anleitet, das Gesuchte selbst zu finden. Dies Selbstfinden ist im Insichfinden natürlich mit enthalten; letzteres aber besagt bedeutend mehr. (Schon Aristophanes in den Wolken, wenn er es auch ins Lächerliche zieht und gerade das Wesentliche die Anleitung übersieht oder gar ausschliefst, hat doch beide Momente erkannt; Sokrates mahnt den Strepsiades zuerst: Erfinde selbst etwas, und rät ihm dann zum Insichfinden durch Zerklitterung seines Denkens bis ins kleinste.) Das Selbstfinden ist von grofser Wichtigkeit. Sokrates will die Selbsttätigkeit anregen. Zwei finden mehr als einer (Protag. 348 C. D, Gorg. 505 E). Selbstgefundenes ist klarer erkannt und ein festerer Besitz. Beim διαλέγεσθαι hilft einer dem andern durch die Zucht der Dialektik zu selbständigem klaren Durchdenken des ganzen in Frage stehenden Stoffes. Und diese logische Selbsttätigkeit mit sittlichem Ziel (Aristoteles, Metaph. I, 6: Σωκράτους δὲ περὶ μὲν τὰ ἠθικὰ πραγματευομένου) unter fortwährendem sittlichem Zwang (Überwindung der Denkträgheit, der Unaufmerksamkeit und der bei langen Reden so gefährlichen Selbstbespiegelung) ist ein wesentliches Stück der Selbsterziehung. Es befähigt auch, zu allmählichem Alleinforschen ohne Dialektik überzugehen; obwohl ja auch dieses eigentlich eine Unterredung mit sich selbst ist. Denn alles Lernen ist ja ein Schöpfen aus sich selbst; so lehrt Platon im »Menon« und gibt damit die Antwort auf die beim Selbstfinden notwendig sich aufdrängende Frage: Wo findet man selbst? In sich selbst. Das ist die Erinnerung, ἀνάμνησις.

Ich glaube aber nicht, dafs man hierin Sokratisches Gedankengut sehen darf. Platons Auffassung von der ἀνάμνησις (abgesehen von der mythischen Einkleidung) widerspricht ja der Meinung des Sokrates nicht, aber sie bildet das Sokratische Selbstfinden — in konsequenter und tiefer Weise — fort. Lehnt Sokrates es stets ab, ein bestimmtes Wissen äufserlich weiterschenken zu können, weil er selbst keinen solchen Fund besitze, der als Erzeugnis seiner Seele gelten könne (Theätet 150 C, D), so ist doch klar, dafs er für sich selbst das Insichfinden nicht in Anspruch nimmt. Das Insichfinden tritt aber ein, sobald die Mäeutik den Anstofs zum Selbstfinden bei anderen gegeben hat. Und diese Entbindung oft gewaltiger Kräfte neuen geistigen Lebens durch die Mäeutik, wobei sich der Mitunterredner zunächst ganz passiv verhält und dem Geburtshelfer die Hauptaufgabe zufällt, hebt zwar die Notwendigkeit persönlicher Geistestätigkeit gegenüber der unmöglichen sachlichen Mitteilung wahren Wissens hervor, läfst dieses Selbstfinden aber nicht im Licht einer Leistung, sondern einer Gabe erscheinen, und legt das Hauptgewicht auf das, was nicht an namentlichem Wissen, sondern an Denkkraft in der Seele des andern schon vorhanden ist und was die Methode daraus macht. Man sollte also in dem Insichfinden weniger das Wesen der Sokratischen Mäeutik sehen, als in dem Selbstfinden, aber wichtiger noch als dieses Selbstfinden ist im Sinne des Sokrates die Anleitung dazu, d. i. die Organisation des Selbstdenkens. Gerade das also, was viele der Art der Sokratischen Fragestellung zum Vorwurf machen, dafs er nämlich selbst das meiste dabei tut, das ist das Wesen der Mäeutik. Denn das Kind kann sich nicht selbst ans Tageslicht ringen. Die Kunst des Geburtshelfers aber besteht darin, der Natur der Mutter hilfreich zu sein. Die Entfaltung geistiger Gaben und Kräfte geschieht durch geschickte Fragestellung, durch Herausgreifen der springenden Punkte, durch Ausarbeitung scharfer Gegensätze, durch Verknüpfung abgerissener Fäden, durch Ausschaltung verwirrender Nebenfragen (Theätet 177 B, C: »so würde immer mehr uns zufliefsen und unsere anfängliche

Erörterung verschütten«), vor allem durch Umgrenzung bestimmter Begriffe, Vergleichung, Unterscheidung und Vereinigung bestimmter Begriffskreise. Was jedem anderen als feststehender Gedanke erscheint, wird dem Sokrates zum Problem und damit zum Gegenstand der Untersuchung. Was ist Frömmigkeit, Schönheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit? Was ist Wahrnehmung? was ist ἐπιστήμη? was ist ein Staat, ein Gesetz? (vergl. Mem. I, 1, 16). Von Einzelfällen ausgehend, sammelt er das diesen Einzelfällen Gemeinsame und präzisiert so den bestimmten Begriff. Durch Induktion also will er zur Definition gelangen. In Induktion und Definition sieht Aristoteles das Wesentliche der Sokratischen Methode (Metaphysik XIII, 4). In der Tat erzielt Sokrates auch eine Erweiterung der Wissensgrenzen durch diese möglichst genaue Abgrenzung (Definition) der Begriffe, durch diese Fixierung der Begriffsgrenzen. Auf Klarheit dringt die Methode des Sokrates. Er unterscheidet sich hier gänzlich von Heraklit dem Dunklen und seinen Anhängern; Euripides lieh ihm Heraklits Buch; und Sokrates tauchte in seine Tiefen hinab und faſste den Eindruck von seiner Schwierigkeit in das Wort, es bedürfe eines Delischen Tauchers, um Heraklit zu verstehen (Röck, S. 60). »Fragt sie jemand etwas, so ziehen sie wie aus einem Köcher rätselhafte Sprüchelchen heraus und schieſsen sie ab, und wenn du von solchen Leuten eine Erklärung verlangst, was es bedeute, so wird ein anderer Spruch gegen dich abgeschossen von ganz neuer Wortbildung, aber zu Ende mit ihnen kommen wirst du über nichts; ja sie selbst vermögen dies nicht untereinander, sondern sie hüten sich sehr sorgfältig, etwas Festes in ihren Reden und in ihren Seelen zuzulassen . .«, so charakterisiert der Mathematiker Theodoros diese jonischen Philosophen in Platons Theätet 180 A. Der Mathematiker vermiſst in ihrer Philosophie das feste Gerippe. Und eben diese feste systematische Geschlossenheit, die der Klarheit dient, strebt Sokrates durch seine Definitionen an. Das gehört zu dem Gröſsten und Schönsten in seiner Philosophie. Dadurch zeigt er, daſs er auf der festen Grundlage der in sich geschlossenen Wahrheit steht und daſs er auf dem Wege zu dem Ziel dieser Wahrheit ist. Zwar muſs er infolge der Abgrenzung der Begriffe die Entdeckung machen, daſs viele Begriffskreise ineinander übergehen; ja, daſs alles zueinander in Beziehungen steht. Aber diese Entdeckung der Relativität der Begriffe erschüttert in ihm niemals den Glauben an die Notwendigkeit und Gesetzmäſsigkeit dieser Relativität, an das System der Wahrheit. Er übersah nicht die Beziehungsglieder über den Beziehungen (vergl. Uphues' Schriften, z. B. »Zur Krisis in der Logik«, S. 83). Er erkannte nicht bloſs die Tatsächlichkeit dieser Beziehungen, sondern auch ihre Gesetzmäſsigkeit, Notwendigkeit, Ewigkeit. Hier unterschied er sich wieder von den Sophisten.

Doch würde man irren, wenn man ihn nun zu einem Begriffsphilosophen im Sinne des Aristoteles oder Hegel stempeln wollte, wie Zeller, Überweg, Joel u. a. tun. Dagegen kämpft Röck S. 341—409 mit Recht, und Uphues schlieſst sich ihm an (Uph.$_3$ S. 33, S. 37). Sokrates hat die Ethik nicht mit der Logik verwechselt. Aristoteles miſsdeutet ihn hier und stimmt weder mit Platon noch mit Xenophon überein. Die Tugenden sind dem Sokrates nicht φρονήσεις, λόγοι, ἐπιστῆμαι, wie Aristoteles (Nikomach. Ethik VI, 13) behauptet. Sokrates ist kein Logist, sondern will nur eine Lebensweisheit geben. Seine Definitionen sind nur Mittel zu dem Zweck, die Überzeugung zu wecken, daſs es ein Beharrliches Allgemeingültiges gibt und daſs dasselbe durch gemeinsame Untersuchung erreichbar ist (Uph.$_3$ S. 33). Wenn er niemals aufhörte, gemeinsam mit den Anwesenden danach zu forschen, τί ἕκαστον εἴη τῶν ὄντων (Mem. IV, 6, 1), so tat er dies in der Überzeugung, daſs die Klarheit der abgegrenzten Begriffe eine Annäherung an die feststehende Wahrheit, nicht aber in der Meinung, daſs sie mit der Wahrheit identisch sei. Ein Vorzug des Sokrates ist es, daſs er zuerst auf die Notwendigkeit der allgemeinen Begriffe für jede wissenschaftliche Untersuchung aufmerksam macht (Uph.$_2$ S. 18); ein Mangel aber, daſs er mit seinem induktiven Verfahren nur bis zu der sog. »schlechten Allgemeinheit«, nicht aber bis zu der Allgemeingültigkeit für alle Denkenden gelangt (Uph.$_2$ S. 18, Uph.$_3$ S. 33 f.). Aber diese letztere lag all

seinem Erkenntnisstreben zu Grunde, das hebt Uph.$_3$ S. 34 mit Recht gegen Röck hervor, der es übersieht und darum den Sokrates zu einem Sophisten macht. Dafs auch die Induktion des Sokrates an Mängeln litt, ist klar. Statt alle Fälle zur Prüfung heranzuziehen, begnügte er sich mit etlichen; und statt die Tatsachen experimentell zu prüfen, legte er die Namen zu Grunde. Da somit Grundlage und Verfahren unvollkommen sind, mufs auch das Ergebnis (die Definitionen) als unvollkommen gelten. Aber Natorp, l. c., S. 8 hebt mit Recht hervor, dafs Sokrates die Definitionen nicht finden, sondern suchen lehrte. Auch hier darf man von einem Wissen seines Nichtwissens reden. Ebenso aber auch von seinem Glauben an die Wahrheit. Und beides, jene Demut und dieser Mut, sind fruchtbar gewesen für die Forschungsarbeit der Zukunft.

6. Der Primat des Intellekts. Es bahnt sich ein Umschwung in der Beurteilung des Sokratischen Grundgedankens an. Der Hauptgedanke des Sokrates, dieses *αὐτουργὸς τῆς φιλοσοφίας*, ist der: Kein Wissender fehlt. Er zeigt so recht die innige Verbindung von Theorie und Praxis, von Logik und Ethik bei Sokrates. — Früher nun war es üblich, mit Aristoteles diesen allerdings auffallend kühnen, überraschend neuen Satz zu bekämpfen. Man merkte nicht, dafs Aristoteles den Sokratischen Grundgedanken karikiert und dieser Karikatur (= der Tugendwissenslehre) seine (die Aristotelische) Tugendlehre gegenübergestellt hat, die in Wahrheit ein tieferes Verständnis der genuin Sokratischen Lehre verrät als seine Kritik des Sokrates. Eine nähere Prüfung der beiden Hauptquellen Xenophon und Platon bestätigt es, dafs Aristoteles den Sokratischen Grundgedanken falsch verstanden hat. Und zwar halte ich mit Wildauer dies falsche Verständnis für ein naheliegendes Mifsverständnis, nicht (wie Röck S. 32) für eine absichtliche Fälschung. Die Kritik des Aristoteles läfst sich viel besser aus einer nicht genügend scharfen Auffassung der neuen Entdeckung des Sokrates erklären, als aus bewufstem Übelwollen, das den unbequemen Mann beseitigen wollte.

Zeller, Schwegler, Lange, Joel folgen dem Aristoteles. Schopenhauer, Wildauer, Röck, A. Riehl, Uphues teilen die neue Auffassung des Sokratischen Grundgedankens, das ist in Wahrheit die ältere, die sich schon bei Xenophon und Platon findet. So Röck S. 25 ff. Dringt die neue echte Deutung durch, so werden auch viele Theologen ihre Auffassung des Sokrates zu korrigieren haben.

Der Hauptsatz des Sokrates lautet: Kein Wissender fehlt. Andere Formen desselben: Niemand fehlt freiwillig; Wer das Richtige weifs, der tut es auch; Einsicht ist Tugend. Dieser Satz darf nicht mit Aristoteles in den anderen umgedeutet werden, die Tugenden seien Wissenschaften. Das würde natürlich falsch sein. Er darf auch nicht so verstanden werden, als wäre mit jedem Wissen auch gleich das Tun gegeben; oder als hätte Sokrates die Macht der Leidenschaften verkannt; oder als wollte er den Willen mit dem Erkennen verselbigen, im Erkennen aufgehen lassen; oder als unterschätzte er die Macht der Vererbung und der bösen Gewohnheit, die dem Guten entgegenstehen; oder als wüfste er nicht, dafs aufser der Erkenntnis auch die gute Naturanlage und die praktische Charakterbildung, das Leben, die Übung für die Tugend schwer ins Gewicht fallen. All diese Momente hat Sokrates berücksichtigt, keins übersehen, wenn wir dem Zeugnis Xenophons und Platons glauben dürfen. »Es kommt bei der Beurteilung des Sokrates alles darauf an, was man unter Erkenntnis und Einsicht versteht«; »jedenfalls hat Sokrates unter Erkenntnis und Einsicht ein Wissen verstanden, welches das ganze Bewufstsein erfüllt und durchdringt, es fesselt und gefangen hält« (Uph.$_2$, S. 13). Das Wissen, welches er mit Tugend identifiziert, ist nicht jedes beliebige Wissen, sondern dasjenige, welches er auch Weisheit nennt. Nicht jedes Wissen ist ihm Weisheit, das Scheinwissen ist geradezu Narrheit. Aber die Weisheit ist ein zwingendes ethisches Wissen, nach Schopenhauers (Werke V. 635) Definition (bei Röck, S. 35) »eine Erkenntnis, die den Menschen so völlig durchdrungen hat, dafs sie nun auch in seinem Handeln hervortritt, indem sie sein Tun überall leitet«. Phädrus 278 D heifst es: Das *σοφόν* als etwas Grofses kommt Gott allein zu, für den Menschen pafst besser das *φιλόσοφον*

oder etwas derartiges. Und Mem. IV, 6, 7 erklärt Sokrates: Der Mensch weifs nicht den tausendsten Teil von allen Dingen. Das gilt auch von dem Sittlichen. Darum dürfen wir trotz einiger stolzer Äufserungen des Sokrates über seine eigene Gerechtigkeit (Uph.$_1$, S. 18: »Er denkt dabei ohne Zweifel an die Strenge, mit der er seine Pflichten gegen den Staat erfüllte«) nach der Tiefe seiner Selbsterkenntnis und nach den nur durch demütige Selbsterkenntnis erklärbaren Äufserungen, in denen er sich jede Weisheit abspricht, durchaus annehmen, dafs er gerade in sittlicher Beziehung den weiten Abstand zwischen sich und Gott scharf erkannt hat. Aber er liebte die Weisheit, und darum ward sie ihm, wenn auch in beschränktem Mafse, so doch weit mehr als den meisten Menschen zuteil. Dafs der Mensch sich den ihm zugänglichen Anteil an der Weisheit nur durch schwere sittliche Kämpfe gegen die sinnlichen und egoistischen Neigungen erwerben kann, das hat Sokrates an sich selber erfahren. Denn seine Selbsterkenntnis hiefs ihn das Zugeständnis machen, dafs er eine starke sinnliche Anlage habe — so berichtet Phädon von Elis und seinem Dialog Zopyrus. Auch bei anderen verkannte Sokrates die Bedeutung des Naturells nicht. Die mit der Einsicht identische Tugend war ihm nicht etwas leicht Erreichbares; nicht etwas plötzlich fertig Dastehendes, wie Athene aus dem Haupt des Zeus entsprungen. Er selbst hat die Geburtswehen dieser Einsicht an sich erfahren. Wenn sie aber geboren war, dann war sie »das Mächtigste in der Welt«; denn sie löste die Riesenaufgabe, die Lüste zu bändigen. Darum glaubte niemand an das Vorhandensein einer solchen Einsicht oder Weisheit; das hatte seine Gründe, die meisten hatten wohl die Erfahrung der Macht ihrer Begierden gemacht, aber von einer höheren Macht nichts gespürt. Als Beherrschendes erkennen die meisten nur das, was tatsächlich in ihnen herrscht; das ist bald der Zorn, bald die Lust, bald die Unlust, manchmal die Liebe, oft auch die Furcht (vergl. Platon, Protag. 352 B). Von diesen Mächten wird bei ihnen die Erkenntnis wie ein Sklave nach Gefallen hierher oder dorthin gezogen. Dafs für Sokrates die Erkenntnis (Einsicht) etwas anderes war, möge uns sein Charakterbild zeigen!

Dafs ihn der Zorn nicht beherrschte, bewies er gegenüber seinen Gegnern in der Debatte: ihren Ausfällen gegenüber behielt er immer Humor kraft seiner Erkenntnis; wenn ihn einer nicht grüfste, so verletzte das nicht ihn, sondern den Unhöflichen (er kann über den Mann mit der ungebildeteren Seele doch noch weniger ärgerlich werden, als er über einen Mann von schwächlicherer Körperbildung als der seinigen zornig werden kann. Mem. III, 13, 1); und seine Feindesliebe (nach Platon; in diesem Punkte scheint Xenophon nur anders zu urteilen) verbot ihm auch den Zorn, selbst seinen Anklägern grollte er nicht. — Dafs ihn die Lust nicht beherrschte, bewies er durch seine Enkratie beim Essen und Trinken, auch bei dem ihm abgezwungenen Vieltrinken (Platon, Sympos. 220 A) bewahrte er noch Geistesklarheit; er war abgehärtet gegen die Kälte, der Grad seiner Abhärtung machte vor Potidäa die andern Soldaten eifersüchtig; er war grofs im Ertragen von Strapazen, er mied die Bequemlichkeit, konnte dem Schlaf widerstehen, liebte die Pünktlichkeit, versäumte über der Lust nicht die Pflicht; ein Gedanke, den er zu erfassen suchte, liefs ihn alle Hindernisse überwinden und die ganze Umgebung vergessen. Die Unlust zur Arbeit bekämpfte er bei sich und anderen mit Erfolg. Diese ἐγκράτεια (Selbstbeherrschung, Enthaltsamkeit, Ausdauer) ist die Wurzel seiner Einsicht. Nicht dafs er ein Asket gewesen wäre. Die Unterhaltung mit der Hetäre Theodote beweist das Gegenteil; zugleich aber auch, dafs er sich beherrschen konnte, und dafs alles sich seinen höheren Zwecken unterordnen mufste. — Auch die Liebe hielt ihn nicht gefangen. Das beweist das Lob des Sokrates aus dem Munde des Alkibiades in Platons Symposion. Ein Päderast war Sokrates nicht. Sein Kampf gegen dieses fressende Laster seines Volkes trägt allerdings griechisches Kolorit. Aber er führt den Kampf sowohl gegen Päderasten (Mem. I, 2, 30, z. B. sehr deutlich!) wie gegen Hetären (Mem. I, 5, 4. I, 3, 8. 13. 15) durch das Vorbild seiner Enthaltsamkeit, durch guten Rat und sarkastischen Spott, vor allem durch die systematische Pflege

idealer Freundschaft. Zu Freunden wählte er sich solche und empfahl er solche zu wählen, die sich selbst beherrschen konnten oder die er dazu erziehen wollte. Das Beherrschtwerden durch den Geschlechtstrieb war ihm verächtlich; daher die Vergleiche Mem. II, 1, 4 f. Die Liebe beherrschte ihn so wenig, dafs er hier eher in das entgegengesetzte Extrem verfiel. Als enthusiastischer Liebhaber des himmlischen ἔρως, begeistert dafür, das Wahre zu berühren, das göttlich Schöne zu schauen (Platon, Sympos. 211 E. 212 A), das Gute zu besitzen (206 A), was ihn alles andere auch die Fürsorge für sein Hauswesen vergessen liefs, war er wohl wenig geeignet, der Xanthippe das zu sein, was sie von ihm erwarten durfte (vergl. Usteri in Schweizerische Pädag. Zeitschrift 1907, S. 300: Sokrates war einer der grofsen Männer, die absolut nicht zur Ehe taugen; und $Uph._1$ S. 18). Aber wenn man hier auch ein in den Volks- und Zeitanschauungen und in der Besonderheit dieses Mannes beruhendes Defizit an Einsicht bei Sokrates feststellen mufs, so verdient doch sein zur Dankbarkeit gegen die Mutter mahnendes Wort an seinen Sohn Lamprokles Erwähnung (Mem. II, 2). Hier zeigt Sokrates ein offenes Auge für die Schwere der Mutterpflichten und die Köstlichkeit der Mutterliebe (vergl. die Schilderung der Beschwerden der Schwangerschaft und Geburt mit dem Wort in Euripides »Medea«: Lieber wollt' ich ja dreimal ins Grau'n der Schlacht mich werfen, als gebären einmal nur.«) Sokrates hat durch seine Einsicht der unterdrückten Frauenwelt aufgeholfen, der man stets das alte Lied vorsang: O Weib, des Weibes beste Zier ist Schweigen (Sophokles' Aias 375 f. Ilias VI, 490 ff. Aristoteles, Politik I, 5, 8). Mit Piat (S. 217 ff.) und Röck (S. 455) hebt $Uph._3$, S. 41 hervor, dafs Sokrates für die unterdrückte Frauenwelt eintrat. Er hielt die Frauen für gleich bildungsfähig wie die Männer (Xenophon, Symposion), forderte deshalb gröfsere Sorgfalt für ihre Ausbildung und eine gleichberechtigte Stellung (vergl. auch Aristoteles l. c). Die Verschiedenheit der Anlagen bei Mann und Weib hat er nicht übersehen (Zeller bei Röck, S. 456). Auch ihn beugte aber noch das Vorurteil, dafs er die Erlaubnis zu geschlechtlichem Verkehr abhängig machte von der Verschiedenheit des Standes der Frauen: grundsätzlich versagte er den Verkehr mit freigeborenen Frauen und gestattete den mit Hetären. Dafs Sokrates persönlich aber es in der Beherrschung der Sinnlichkeit weit gebracht und dafs er auch an andere für seine Zeit hohe Anforderungen stellte, war bekannt. Und durch die Pflege der idealen Freundschaft und des himmlischen Eros führte er über sich selbst hinaus, auch zu einer Versittlichung der Ehe. An der von Aristoteles mit Recht bekämpften Verirrung Platons, der um des Staates willen die Familie aufhebt, hat Sokrates keinen Anteil. — Dafs den Sokrates endlich die Furcht nicht beherrschte, bewies er gegenüber Tyrannen, Staatsmännern, Parteien, bewies er im Kriege, besonders im Jahre 424 bei Delion. Von Tapferkeit und Männlichkeit hat er allerdings etwas andere Begriffe als die meisten. Dafs man ihm ins Angesicht schlägt, davor fürchtet er sich nicht; auch viele Tode (Apol. 41 A) würde er ertragen. Nur eins fürchtet er; das ist dies: sich selbst zu widersprechen, zu lügen, Unrecht zu tun. Denn Unrecht tun ist schlimmer als Unrecht leiden. Diesen (z. B. auch von Isokrates, dem Schüler des Sokrates aber auch des Gorgias und Prodikos, bekämpften und von den wenigsten angenommenen) Grundsatz hat Sokrates (nach Kriton 49 D, Gorg. 489 A) immer vertreten. Sonst fürchtete er nichts in der Welt. Denn für den guten Mann gibt es kein Übel, weder im Leben, noch im Tode (Apol. 41 C D).

Also weder Zorn noch Lust, Unlust, Liebe, Furcht beherrschten ihn, sondern die Einsicht. Wie er im Kriton 46 B sagt: »Nicht jetzt nur, sondern schon immer habe ich ja das an mir, dafs ich nichts anderem in mir gehorche, als dem Grundsatze, der sich mir bei der Untersuchung als der beste gezeigt hat (τῶν ἐμῶν μηδενὶ ἄλλῳ πείθεσθαι ἢ τῷ λόγῳ ὅς ἄν μοι λογιζομένῳ βέλτιστος φαίνηται). Das also, was ich schon früher in meinen Reden festgesetzt habe, kann ich ja nun nicht verwerfen, weil mir dies Schicksal geworden ist.«

Der Charakter des Sokrates ist der Beweis für die Richtigkeit seines Haupt-

satzes. Und die Kämpfe, in denen er sich diesen Charakter erworben hat, selbst die Narben, die er davongetragen, beweisen die Richtigkeit unserer Deutung des Satzes: »Einsicht ist Tugend«, daſs Sokrates nämlich mit dieser Einsicht nicht jedes beliebige Wissen meint, sondern »nur das Wissen, das durch sittliche Betätigung, durch Überwindung der Sinnlichkeit und des Egoismus errungen wird und dann eben als einzige Triebfeder des Handelns übrig bleibt« (Uph.$_3$, S. 36).

Er kennt aus eigener Erfahrung die beiden herrschenden Triebe, die er im Phädrus 237 D unterscheidet: die von Natur eingepflanzte (ἔμφυτος οὖσα) Begierde nach dem Angenehmen (Vergnügungen, ἡδονῶν) und die erworbene (ἐπίκτητος) Gesinnung (Meinung, δόξα), welche nach dem Besten strebt. Die Erkenntnis dieses Grundunterschieds ist das Resultat seiner Selbstprüfung. Die Selbstprüfung erstreckt sich dann aber noch weiter, auf die Skala der Lebenswerte. Und so entsteht die Einsicht, welche das Beste (das höchste Gut) erkennt. Das höchste Gut nun ist: das Göttliche (Mem. I, 6, 10), die Wahrheit, das Tun des Guten. Wer dies erkennt, ist weise, soweit ein Mensch es sein kann. Solche Erkenntnis ist nur durch Enkratie erreichbar, Denn Sinnlichkeit und Egoismus werfen einen Schleier über unsere Augen, der uns das Richtige zu erkennen verhindert (Uph.$_3$, S. 36) und die Wertskala verschiebt. (Mem. IV, 5, 6: Die Unenthaltsamkeit bringt den Menschen, der weiſs, was gut und böse ist, durch eine wahre Übertäubung dahin, statt des Besseren das Schlechtere zu wählen). Von Sokrates muſs Alkibiades sagen, daſs es ihn nicht im mindesten kümmert, ob einer schön oder reich ist, alle diese Dinge sind für ihn nichts wert, er trägt andere göttliche goldene Schätze in sich (Platon, Sympos. 216 D. E). Sokrates ist nicht der Meinung, mit seiner Selbsterkenntnis schon am Ende zu sein (Phädrus 229 E). Aber er sehnt sich danach, schön zu werden im Innern, der Weise gilt ihm als reich, und an solchem Golde möchte er eine Menge besitzen (Phädrus 279 B C. Aristoteles, Politik II, 2, 15).

Daraus erklärt sich das wichtige Sokrateswort im Platonischen »Protagoras«: »Die meisten denken von der Erkenntnis so, daſs sie nichts Starkes, Leitendes oder Beherrschendes ist, und achten sie auch garnicht als ein solches, sondern meinen, daſs gar oft, wenn auch Erkenntnis im Menschen sei, sie ihn doch nicht beherrsche, sondern irgend sonst etwas, bald der Zorn, bald die Lust, bald die Unlust, manchmal die Liebe, oft auch die Furcht ... Denkst du nun so von ihr, oder vielmehr, sie sei etwas Schönes, das wohl den Menschen regiere? und wenn einer Gutes oder Böses erkannt habe, werde er von nichts anderem mehr gezwungen werden können, irgend etwas anders zu tun, als seine Erkenntnis ihm befiehlt, sondern die richtige Einsicht sei stark genug, dem Menschen gegen jeden Feind zu helfen«. Sokrates spricht hier also nicht von einer anfänglichen, sondern von einer Enderkenntnis; nicht von einer Erkenntnis vor dem sittlichen Kampf, sondern nach dem Kampf. Auf den Aristotelischen Einwurf ist er gefaſst und behandelt ihn im Protagoras gleich nach der eben zitierten Stelle. Ein leichtes, müdes, spielendes, lüsternes Erkennen meint er selbstverständlich nicht. »Das Zuschwachsein gegen sich selbst ist also nichts anderes als Unverstand, und das Sichselbstbeherrschen nichts anderes als Weisheit« (Protag. 358 C). Damit stimmt Xenophons Auffassung. Auch nach ihm trat an Sokrates die Frage heran, die er sich längst selbst gestellt hatte, ob denn nicht eine Kluft sei zwischen Wissen und Tun. Diese Frage beantwortete er natürlich mit Ja. Aber jenes gewöhnlich so genannte Wissen war ihm garnichts, jedenfalls keine Weisheit: »Als er aber weiter gefragt wurde, ob er diejenigen, welche zwar wüſsten, was sie tun sollten, aber das Gegenteil täten, für weise und enthaltsam halte, antwortete er: Um nichts mehr, als diejenigen, welche unweise und unenthaltsam zugleich sind. »Ich glaube also, daſs die, welche nicht recht handeln, weder weise noch besonnen sind« (Mem. III, 9, 4). »So tun also auch nur die Weisen das Schöne und Gute, die Unweisen dagegen vermögen es nicht zu tun, und selbst wenn sie es wollten, würden sie Fehler machen« (III, 9, 5).

Hätte Aristoteles mit seiner Deutung des Sokratischen Hauptsatzes recht, meinte Sokrates, daſs Wissen schon eine Tugend

sei ohne Rücksicht auf das Wollen, auf Naturanlage, auf Erziehung, auf Übung: warum betont denn Sokrates dann die Enkratie so und warum übt er sie selbst so fleifsig?

Die Einsicht des Sokrates ist identisch mit dem, wodurch nach Kant der Wille »praktische Vernunft« wird. »In letzter Instanz handelt es sich für Sokrates ebenso wie für Kant darum, ob für die Betätigung des Wollens Lust und Unlust die notwendige Bedingung und Voraussetzung bilden oder ob das Wollen auch auf Grund einer blofsen Erkenntnis, nämlich der Erkenntnis des Gesetzes, eintreten kann.« (Uph.$_3$, S. 37). Sokrates hat mit seiner hochwichtigen Erfahrung und Behauptung den Primat des Intellekts aufgerichtet. »Insofern alles sittliche Leben in letzter Instanz von der Erkenntnis und Anerkennung verbindlicher Gesetze abhängt, wird man dem Intellekt, der eben diese Gesetze erkennt, auch den Vorrang oder Primat vor dem Willen einräumen müssen.« (Uph.$_3$, S. 38 f.). Das Verhältnis von Intellekt und Wille bei Sokrates wird schön illustriert durch das Wort des Agamemnon in Sophokles' Aias 1654—59: »Nicht weite Rücken, breite Schultern finden Fahrlos den Weg und sicher ihre Bahn: die Klugheit ist's, die stets den Sieg erringt. Der starke Stier, wie breit auch seine Lenden, Geht doch, von kleiner Geifsel klug gelenkt, Gehorsam, grade seinen Weg dahin.« Wahrheit ist mehr, als Macht.

Von verschiedenen Seiten aus arbeitete Sokrates daran, den Primat des Intellekts aufzurichten. In diesem Sinne erforschte er den Menschen, der Natur abgewandt, und betonte das Wissen. In diesem Sinne bekämpfte er die rohe Gewalt des Tyrannen und der Masse, bekämpfte er die Zufallsherrschaft des Loses, die Unwissenheit des Volkes, das stolze Halbwissen der Sophisten, den Wahn, als ob nur die Handarbeit Arbeit sei. Für alle Zeit leuchtend stellte er dem praktischen Leben die Verheifsung auf: Sachkunde ist Erfolg, ist Ehre, ist Macht, ist Glück. Über alles aber strahlt seine Verheifsung fürs sittliche Leben: Einsicht ist Tugend. Er war kein »Wissensaristokrat«; aber er wufste, dafs das wahre Wissen den Willen und durch ihn das Leben des einzelnen und der Völker zum ἄριστον leiten kann. So war er denn doch ein Wissensaristokrat im Sinne der von ihm vertretenen Aristokratie als einer Herrschaft der Besten (Mem. IV, 6, 12), d. i. derer, die sich selbst beherrschen und die dadurch gewonnene Einsicht anderen zugute kommen lassen.

Über die Vertreter des Sokratischen Grundgedankens vom Primat des Intellekts und des entgegengesetzten Gedankens vom Primat des Willens in der weiteren Geschichte der Philosophie vergleiche man Uphues: »Über die Idee einer Philosphie des Christentums«, S. 19—21.

7. Die Quellen der Kraft des Sokrates. Sokrates stand ebenbürtig neben den Besten seiner Zeit, erkannte die Schwächen seiner Zeit, stemmte sich dem Niedergang entgegen und bekämpfte erfolgreich die Sophisten — deshalb, weil ihm die Wahrheit als Grundlage und Ziel feststand. Dies Allgemeingültige war ihm auch allgemein-verbindlich. Er hatte Ehrfurcht vor dem Gesetz, er bewies dem Gesetze Gehorsam, er suchte durch Selbsterziehung, Seelenweckung und -führung und fortwährendes Dringen auf Sachkenntnis die Grundlagen für ein geordnetes Leben des einzelnen und des Volkes zu schaffen. Er richtete den Primat des Intellekts auf; er machte die Wahrheit wieder zu dem, was sie ist, zu einer Macht, zu der Macht. In der Wahrheit als einer versittlichenden Macht erkannte er das Höchste in der Skala der Werte. Das Ethische war immer sein Ziel. Nicht das Glückbekommen, sondern das Glückbewirken galt ihm als erstrebenswert (Mem. III, 9, 14). Das Glück hängt an der Sachkunde; diese an der Arbeit. Er wird nicht müde, (besonders dem Drohnentum) immer wieder die Arbeit zu empfehlen. In dieser Richtung liegen auch einige Äufserungen, welche die Sklaverei innerlich überwinden (z. B. Mem. I, 2, 56 f. II, 7, 7. III, 13, 3. 4. 6). An die Höchsten stellte er die höchsten Anforderungen; gerade die mit den besten Anlagen bedürfen am meisten der Erziehung (Mem. IV, 1, 3), ebenso die Mächtigen und Reichen (IV, 1, 5). Selbstkenntnis und Sachkunde sind von gröfstem Vorteil (IV, 2, 26. 28). Alle Tugenden entstehen durch Unterricht und Übung (II, 6, 39).

Übung macht die von Natur Schwächsten kräftiger, als die Stärksten, die sich nicht üben (I, 6, 7). Der beste Weg zum Ruhm ist der, daſs man darin tüchtig werde, worin man tüchtig scheinen möchte (I, 7, 1). Im σύγγραμμα περὶ Ἡρακλέους, das Sokrates von Prodikos übernahm, rät das Laster (II, 1, 25), daſs man nichts zurückweise, woraus Gewinn zu ziehen sei: »Denn ich gebe meinen Freunden die Erlaubnis, aus allen Dingen Nutzen zu ziehen.« Die Tugend dagegen sagt: »Wenn du den Weg zu mir einschlägst, so wirst du gewiſs ein tüchtiger Vollbringer edler und erhabener Taten werden ... Ich will dich aber nicht durch Vorgaukeln von Genüssen täuschen.« Die Gnade der Götter, die Liebe der Freunde, die Ehrenstellungen im Staat, die Früchte der Erde, der Ertrag der Herde, der Ruhm, die Macht — alles wird nur durch Arbeit.

In diesen und vielen anderen Stellen lehrt Sokrates eine innige Verknüpfung der Tugend mit dem Nutzen. Ist er darum Utilitarist gewesen, wie Röck u. a., z. B. O. Pfleiderer (Religionsgeschichtl. Volksbücher III, I), behaupten? Es kommt darauf an, was man unter Utilitarismus (Eudämonismus, Hedonismus) versteht. Sokrates hat seinen Freunden niemals die Erlaubnis gegeben, aus allen Dingen Nutzen zu ziehen, hat vielmehr das Böse ausgeschlossen. An alles hat er das Schwergewicht des Ethischen gehängt. Nutzen, Ehre, Glück, Genuſs ist ihm nur der Hebel und Wertmesser des Sittlichen. Regelmäſsig zog Sokrates die Pflicht dem Genuſs vor, und das Gemeinwohl dem persönlichen (Mem. II, 1). Alle falschen Stützen (z. B. das Vertrauen auf Verwandte, auf nicht in der Wahrheit begründetes Lob, auf das Geld der Freunde) zerbrach er rücksichtslos, um desto fester das einige sittliche Fundament zu legen und die lebendigen sittlichen Kräfte zu entfalten. Und das soll Utilitarismus sein? Die Nützlichkeitsmoral läſst doch nur das als gut gelten, was nützlich ist. Bei Sokrates aber ist nur das nützlich, was gut ist. Er vertritt also den gerade entgegengesetzten Standpunkt (vergl. auch A. Riehl, l. c., S. 188f. in diesem Sinne). Man kann demnach nicht sagen, wie Röck (S. 448), daſs der Sokratische Utilitarismus seinem innersten Wesen nach mit demjenigen Demokrits und Epikurs übereinstimmt (vergl. Uph.$_3$, S. 47—50). Sokrates kennt allerdings kein Gutes, das nicht für etwas gut wäre (Mem. III, 8, 3). Das ist ein Beweis dafür, daſs er das Sittliche als die höchste Macht, als das höchste Glück und die Quelle aller privaten und öffentlichen Güter (Apol. 30 B) ansah. Wenn man die Wahrheit nicht als Macht vertritt, kann man sie nicht vertreten. Ebenso muſs man das Sittliche, wenn man seine Superiorität behauptet, stets als irgendwie mit dem Nutzen verbunden, stets unter dem Gesichtspunkt des Wertes (und zwar als höchsten Wert) betrachten. Aber nicht weil es Nutzen bringt, also nicht um der anderen geringeren Werte willen, ist das Sittliche gut, sondern es ist an sich durch sich selbst gut (Uph.$_3$, S. 50). Und nicht soweit die Wahrheit anerkannt wird und mächtig wird, ist sie Wahrheit, sondern an sich durch sich selbst. Diese Überzeugung war die Quelle der Kraft für Sokrates. Sie bestimmte sein ganzes Leben, sie trieb ihn in den Tod. Die unbestechliche Einsicht rektifizierte die von der Lust und Unlust verschobene Skala der Werte, sie stellte die Wahrheit und das Gute obenan (Apol. 29 E. 30 A). In der Wahrheit stand dem Sokrates eine unermeſsliche Kraft zur Verfügung, eine Kraft, die ihn selbst stark machte gegen sich und gegen jeden andern, die aber zuletzt sein Leben hinwegraffte. Über das Individuum geht die Wahrheit hinweg, nimmt sie doch ihren Weg über ganze Völker und Staaten, um sich durchzusetzen. Aber daſs die Wahrheit den Sokrates getötet habe, das ist die nicht bis zur Höhe der Wahrheit reichende Betrachtungsweise Kritons (vergl. Platons »Phädon« 115 C—E); nach dem letzten Wort des Sokrates (Phädon 118) war sein Tod vielmehr eine Heilung. Sokrates glaubt ja an den Sieg der Wahrheit und wohl auch daran, daſs dieser Sieg dem Individuum im Jenseits zugute kommt. Das war die Quelle seiner Kraft gegen des Grauen des Todes. Ob das Wort (Phädon 115 D), daſs er nach seinem Tode an irgendwelchen Herrlichkeiten der Seligen teilnehme, platonisch oder sokratisch ist, wird schwer zu entscheiden sein. Vor dem Tode steht er als Nichtwissender, von den Dingen im Hades weiſs er nichts Genaues (Apol. 29 B)

und er behauptet: Niemand weiſs, was der Tod ist, und ob er nicht für den Menschen das gröſste ist unter allen Gütern (29 A). Todesfurcht betrachtet er als Zeichen des angemaſsten Wissens, daſs der Tod sicher ein Übel sei. Sein ethisches Wissen aber hält auch gegenüber dem Tode stand. Er glaubt, daſs die Erdengesetze im Hades Brüder haben (Kriton 54 C). Er glaubt an ein jenseitiges Gericht, gleichviel wie er oder man über die mythische Einkleidung dieses Gerichtsgedankens denken möge. Ebenso hält seine religiöse Überzeugung hier stand. Er verehrt auch in seinem Tode eine Führung Gottes (Kriton 54 E). Er weiſs, daſs er um der Wahrheit willen sterben muſs, die Wahrheit aber gegen alle zu vertreten betrachtet er als einen Gottesdienst (Apol. 30 A). Seine ganze Lebensaufgabe war er sich bewuſst im Auftrage Gottes zu verrichten (Apol 28 E, 30 A). Nun muſste er auch im Tode auf seinem Posten ausharren, durfte die Schlachtreihe nicht verlassen (29 A). Gott hat ihn auf diesen Posten gestellt. Der Glaube an die Gottheit war die Quelle seiner Kraft. An Gott glauben, heiſst: an den Sieg der Wahrheit und des Guten glauben. Denn in der Gottheit sind Wahrheit und Macht eine Einheit. Die Kraft zu dem Kampf, den Sokrates kämpfte, nahm er aus dem Bewuſstsein des in der Gottheit bereits erfochtenen Sieges der Wahrheit. Das Ideal, dem er zustrebte, war in der Gottheit bereits Wirklichkeit und wirkende Kraft (vergl. über die Ideale in dieser Auffassung Uphues, Über die Idee einer Philosophie des Christentums, S. 24—28).

Mit dieser Kraft stand Sokrates in ständiger Verbindung. Sein praktisches religiöses Verhalten (Opfer, Gebete) widerlegt die von Anytos Meletos und Lykon gegen ihn erhobene Anklage, daſs er nicht an die Staatsgötter glaube, sondern an andere neue Daimonien (Usteri, l. c., S. 302). Und sein Daimonion widerlegt die Anklage Röcks, er sei Atheist gewesen; es ist der beste Beweis dafür, »daſs Sokrates nicht bloſs eine tief religiöse Natur war, sondern auch einen lebendigen, in seinem Leben sich beständig betätigenden Gottesglauben besaſs« (Uph.$_3$ S. 61). Das Daimonion, welches Sokrates sich zuschrieb als eine Stimme, wodurch die Gottheit ihm warnend in den Weg trat, wird allerdings sehr verschieden ausgelegt (vergl. Piat). Röck versteht darunter den Inbegriff der edlen Antipathien des Sokrates. Kaehler der Monograph des Gewissens sagt in Realencycl. für prot. Theol. und Kirche, 3. Aufl., Bd. 6, S. 648, s. v. »Gewissen«: »Das Dämonium des Sokrates drückt eine religiös gefärbte Zuversicht und den Takt des groſsen Mannes für seine individuelle Mission aus, berührt sich aber durchaus nicht mit der antiken συνείδησις«. Nach den Quellen ist das Daimonion mehr, als der praktische sittlich religiöse Takt, wie viele es deuten. Sokrates hat es für eine innere göttliche Stimme gehalten. Uph.$_1$, S. 16 sagt: »Selbstverständlich kann das Daimonion . . nur mit dem vorausgehenden und abmahnenden Gewissen identifiziert werden. Dem alles plastisch anschauenden Griechen wurde natürlich diese rein innere Stimme zu einer ihm gegenüberstehenden befehlenden Gottheit«. Gegen letzteres spricht Platon, Symposion 202 B—E. 203 A., gleichviel ob hier Diotima im Sinn des Sokrates oder Platon redet. Wenn sie hier den Eros als ein mitten zwischen Gott und dem Sterblichen Stehendes und die wechselseitige Verbindung zwischen beiden Herstellendes betrachtet und darum die Bezeichnung Gott für Eros ablehnt und statt dessen die Bezeichnung »ein groſser Daimon« wählt und für alles Dämonische (δαιμόνιον) diese Mittelstellung in Anspruch nimmt, so mag daraus hervorgehen, daſs Platon das Dämonische für ein Mittelwesen zwischen Gott und Menschen hält, niemals aber, daſs Platon oder Sokrates aus Gründen plastischer Anschauung das Daimonion zu einer Gottheit machen. Vielmehr liegt hier die religiöse Volksanschauung zugrunde. Aus der Verbindung mit dieser hat auch Sokrates seine religiöse Anschauung noch nicht völlig gelöst, obwohl er die Volksreligion ethisierend umdeutete. Nicht als Grieche — denn andere Völker personifizieren genau so —, sondern als Mann aus dem Volke hört er in der inneren Stimme einen Dämon reden. In der Apologie beweist er gegen seine Ankläger: Daraus daſs er an Daimonien glaube, gehe hervor, daſs er an Göttliches glaube. Wie weit seine ethische Anschauung von dem Einen Gott, auf welchen allein er sein Daimonion

(nach Xenophon und Platon) zurückführt (vergl. Alberti), sich von dem Polytheismus des Volksglaubens losgelöst hat, ist schwer zu beurteilen. Denn bald redet Sokrates von der Gottheit in poly-, bald in monotheistischer Färbung. Er lebt eben in einer religiösen Übergangszeit, und ihm fällt die Hauptaufgabe dieser Zeit zu. Nicht in einer Rationalisierung aller polytheistischen Mythen sieht er diese seine Aufgabe (das ist im »Phädrus« deutlich abgelehnt!), sondern in einer Ethisierung des Göttergla̲ubens. Aristophanes hat das rationalisierende Moment, das der Sokratischen Religion allerdings anhaftet, völlig mißdeutet, wenn er den Sokrates beten läßt zur unermeßlichen Luft, zum Äther und zu den Wolken, wenn er ihn die Schwungkraft an Zeus' Stelle setzen und als heilige Dreiheit nur den unendlichen Raum, die Wolken und die Zunge anerkennen läßt. Auch die verächtliche Stimmung gegenüber der altererbten Religion, die Aristophanes ihm andichtet, lag dem Sokrates ganz fern. Im Gegenteil, ihn erfüllt Ehrfurcht gegenüber dem Kern aller Religion. Aber die Unzahl der Mythen wirft er allerdings als Ballast beiseite.

Ich sehe die Aufgabe des Sokrates in religiöser Beziehung darin, daß er den Primat des Intellekts innerhalb des Götterstaates und auch innerhalb der höchsten Gottheit aufgerichtet hat. Sokrates beugte sich unter die göttliche Macht, weil sie ihm als sittliche Macht, als Vereinigung von Macht und Wahrheit im höchsten Sinne galt. Mem. III, 8, 10: Wenn man in den Tempel gehe, sei es angenehm, rein von Schuld zu sein — erinnert an Psalm 15 und 24, 3 u. 4. Die Äußerung Mem. I, 5, 5: Wer ein Sklave solcher Lüste sei, müsse auf den Knieen zu den Göttern flehen, gute Herren zu bekommen, denn nur auf diese Weise dürfte solch ein Mensch gerettet werden — zeigt eine Verbindung religiöser, ethischer und pädagogischer Elemente im Gottesglauben des Sokrates. Die Unabhängigkeit Gottes denkt Sokrates ethisch (Mem. I, 6, 10). In den Gebeten und Gelübden der Xanthippe sieht er Zeichen eines guten Charakters (II, 2, 10). Die Wohltaten der Götter macht er abhängig von der Dankbarkeit und Pietät des Sohnes gegen die Mutter und kennt eine Bitte um Sündenvergebung (II, 2, 14). Das sind einige Belege für die Ethisierung der Volksreligion bei Sokrates. »Das Göttliche ist das Beste«. Hier geht Sokrates offenbar in den Bahnen eines Sophokles (vergl. den obigen Nachweis vom ungeschriebenen Gesetz), ja eines Äschylus, in dessen Eumeniden es heißt: Gottesverachtung hat Frevel zum leiblichen Kind. Und hier führt er zu der Anschauung der Kyniker hin, die in der Tugend den einzigen Gottesdienst sahen. Soweit geht er aber in der Ethisierung des Religiösen nicht. Man kann Sokrates nicht einen Moralisten nennen. Er identifiziert Gottheit und Sittlichkeit nicht, sondern sieht in der Gottheit die höchste Vertretung des Sittlichen, den Gebrauch der Macht im Dienst der Wahrheit und Sittlichkeit. Die Gottheit ist ihm darum die Bürgschaft seines unerschütterlichen Glaubens, daß die Tugend allein glücklich mache. Das kann er nicht beweisen. Aber die Gottheit, an die er glaubt, ist ihm der Beweis dafür, daß das Sittliche höchste Macht und höchster Wert sei. So ruht sein Tugendenthusiasmus im letzten Grunde auf dem Glauben, auf der Grundüberzeugung, daß es eine sittliche Gottheit gibt. Alles was Röck zur Verteidigung seiner These, Sokrates sei Atheist gewesen, anführt: 1. Die Bildungssphäre, die ihn umgab, 2. sein intimer Verkehrskreis, besonders Euripides, 3. Die Beleuchtung durch Aristophanes, 4. die auf radikalen Atheismus gedeutete Anklage des Meletos — alles läßt sich teils anders auslegen, teils als ungerechtfertigte Beschuldigung erweisen (vergl. die Widerlegung bei Uph.$_3$, S. 55—61). Vor allem aber spricht neben dem von Xenophon und Platon bezeugten positiv-religiösen Verhalten des Sokrates, das durch das Daimonion noch in besonders scharfer Beleuchtung als ethisch begründet und bezweckt erscheint, gegen Röcks These vor allem die Forderung, die man an das Charakterbild eines Sokrates zu stellen berechtigt ist: Die Forderung der Wahrhaftigkeit, der Übereinstimmung von Denken, Reden und Handeln. Es ist absolut undenkbar, daß ein Mann, der die Wahrhaftigkeit so wie Sokrates betont hat, daß ein Mann zugleich von so eherner (auch durch den Tod nicht zu beugender) Konsequenz anders gedacht

haben soll, als er gehandelt und geredet hat. Er hat aber religiös gehandelt und geredet! Entweder also ist Sokrates ein Atheist und — ein Betrüger gewesen, oder er war ein wahrer sittlicher Mensch (natürlich in den menschlich erreichbaren Grenzen nicht ohne Flecken) und — ein Glaubensphilosoph. Er war das letztere.

Und das ist die tiefste Quelle seiner sittlichen Kraft.

Darum mufs sich die individuelle Form seiner Religiosität auch zwingend für jeden Forscher seinem übrigen Charakterbild einfügen. Diese Geschlossenheit seiner auf religiösem Grunde aufgebauten Lebensanschauung ist der indirekte Beweis für die Richtigkeit meiner Gegenthese, dafs Sokrates ein Glaubensphilosoph ist. Diese Gegenthese ist die Hypothesis (in platonischer Bedeutung), bei deren Annahme sich alles übrige im Wesen, Reden und Handeln des Sokrates am leichtesten und besten erklärt. — Welches ist nun neben aller traditionellen Religionsübung das Charakteristische seiner Religiosität? Dies, dafs er im Bilde der Gottheit nicht die Macht am meisten betont, sondern die Erkenntnis mit sittlichem Inhalt und Ziel; kurz, dafs er auch für die Religion den Primat des Intellekts aufrichtet.

Im Platonischen »Eutyphron« fragt Sokrates: »Meinst du, das Gute ist gut, weil es von den Göttern geliebt wird? Wird es nicht vielmehr von den Göttern geliebt, weil es gut ist?« (Uph.$_2$, S. 18f). Was hatte die Religiosität im Volke schwankend gemacht? Die Unsittlichkeit und das Schwinden der Ehrfurcht vor der feststehenden Wahrheit und dem feststehenden Gesetz unter Göttern und Menschen. Diese Zeiterscheinung sog allerdings ihre Nahrung aus den unsittlichen Göttermythen, der Götterstaat war zu einem Spiegelbild des zerrütteten Menschenstaates geworden. Dagegen zog schon Äschylus zu Felde. Zeus, »ob er auch die ganze Welt im Kreis Herumdreht, ohne dafs sein Atem schneller geht« erkennt doch das Sittengesetz an; dafs »er band den greisen Vater Kronos einst«, geschah aus sittlichen Gründen. Man ging mit den Unsittlichkeiten der Götter hausieren und entschuldigte damit die eigene Unsittlichkeit. Dem gegenüber sagt Äschylus: »Ihr Greu'l, im Himmel und auf Erden gleich gehafst«. Das Sitten gesetz also steht fest als rocher de bronze. Die Gottheit herrscht nicht als Tyrann, sondern als sittliche Macht. Sie herrscht, weil sie Wahrheit und Recht anerkennt. Damit stimmt Sokrates überein; der Kern des Göttlichen ist ihm nicht die Macht, sondern die Anerkennung des Guten (wie aus jener Eutyphronstelle hervorgeht). Dafs die Eutyphronstelle nicht, wie behauptet worden ist, im Sinne einer von der Religion unabhängigen Moral verstanden werden mufs (dafür Uph.$_2$, S. 19, dagegen Uph.$_3$, S. 39), dafs sich vielmehr die Autonomie der Sokratischen Ethik sehr wohl mit dem Gehorsam gegen die Gottheit vereinigen läfst, geht aus dem Satz hervor: Gott allein ist weise. Sokrates sieht in der Gottheit seine mit der Tugend identische Einsicht auf das höchste potenziert. Er schreibt der Gottheit eine Erkenntnis zu, welche die Wertskala in ihrer Abstufung und das Gute als höchsten Wert erkennt und, weil sie selbst diese Skala geschaffen, die Macht hat sich in diesem Sinne durchzusetzen. So betont er die Allwissenheit und Allgegenwart und weise Fürsorge Gottes. Wenn er sich in Ehrfurcht und striktem Gehorsam den (durch das Daimonion ihm zukommenden) Befehlen Gottes unterordnet, so ordnet er sich nicht einer willkürlichen Macht unter (damit würde die Autonomie zerstört und ein fremder Herr geböte seiner Einsicht!), sondern der höheren höchsten Einsicht, die mit höchster Macht verbunden ist. Diese höchste Macht leitet durch ihre Einsicht alles zum Besten. Sokrates betont vornehmlich die intellektuellen Eigenschaften Gottes, aber in sittlichem Sinn, und zugleich sieht er in ihnen den Anspruch der Wahrheit und Sittlichkeit auf Macht verwirklicht. Über die Welt herrscht ein Sachverständiger, ein σοφός. Somit beugt sich Sokrates vor der Gottheit zwar als ein Nichtwissender vor dem Unbekannten, mehr aber als ein die Weisheit Liebender vor der Weisheit. Sein Glaube ist weniger ein Ersatz des Wissens, weil dies begrenzt ist (vergl. Windelband über die doppelte Wissensgrenze des Sokrates in »Präludien« und Uph.$_2$, S. 17, Uph.$_3$, S. 55), als vielmehr das Stärkste in seinem ethischen Wissen, das Schönste in seiner Einsicht. Sein Glaube ist die Einsicht in die Einsicht

der Gottheit. Natürlich nicht in den (klar erkannten) Inhalt dieser Einsicht, sondern nur in die Tatsache dieser Einsicht. (Mem. I, 3, 2: Er betete um das, was gut sei, da ja die Götter am besten wüfsten, was gut sei.) Weil er überzeugt war, dafs die Einsicht Gottes Tugend ist, darum war er der Stimme des Daimonions immer gehorsam. Und weil er überzeugt war, dafs die Tugend Gottes Macht ist (Glückseligkeit schafft), darum hegte er felsenfestes Vertrauen auf die Fürsorge Gottes; das ist sein Vorsehungsglaube. Der Primat des Intellekts, den er auch innerhalb der Gottheit geltend machte, führte ihn zu dem Glauben an eine Offenbarung Gottes in dem Geschaffenen, an eine Offenbarung besonders der Weisheit Gottes und auch an eine Offenbarung des Guten an ihn persönlich. Er hat sich nicht getäuscht, wenn er die Stimme der Gottheit zu hören glaubte. Denn dem sittlich Gesinnten offenbart sich Gott. (Hierzu ist das Wort Christi Ev. Joh. 7, 17 zu vergleichen und Simon, Entwicklung und Offenbarung, S. 93. 94. 104.) Nur in der praktischen Verehrung der Gottheit bringt man ihre Gröfse und Gewalt in Erfahrung und »dafs sie alles zu der gleichen Zeit sieht, alles hört, allenthalben gegenwärtig ist und für alles zugleich sorgt« (Mem. I, 4, 18). Mögen Dümmler und Joel recht haben, wenn sie vieles in der Frömmigkeit des Xenophon für ungesund erkären, das hat Xenophon doch richtig erkannt, dafs es dem Sokrates in Religionssachen nicht auf eine Theorie ankommt, sondern dafs z. B. die Betonung der Allgegenwart Gottes lediglich sittlichen Zwecken dienen sollte und diesen Dienst auch wirklich leistete (Mem. I, 4, 18). Vor allem bei ihm selbst, das will das Daimonion besagen. Sein sittliches Denken stand unter beständiger göttlicher Leitung. Ob wir diese Leitung als eine göttliche Sonderoffenbarung an Sokrates auffassen oder ob wir darunter die Sprache des Gewissens verstehen — die Quellen legen das erstere näher —, beide Annahmen erklären den eigentlichen Vorgang noch nicht.

Sokrates hat den *νοῦς* des Anaxagoras, welchen dieser nur als ein überflüssiges Anhängsel seinem mit mechanischen Ursachen arbeitenden System beigefügt hatte (*τῷ μὲν νῷ οὐδὲν χρώμενον*: Phädon 98 B), organisch seinem religiösen und ethischen Denken eingefügt und die Gottheit vor allem als (alles nach Zwecken anordnenden) »Verstand, der im All wohnt« (Mem. I, 4, 17) begriffen. Dabei hält er durchaus an der Persönlichkeit der Götter und des Mem. IV, 3, 13 deutlich von den Volksgöttern unterschiedenen Einen höchsten Gottes fest; von Pantheismus kann man bei Sokrates nicht reden. Aber auch noch nicht von reinem Monotheismus. Die Ethisierung des Gottesbegriffs, die Sokrates immer im Auge hat (weniger reflexionsmäfsig, als aus tiefer sittlich religiöser Überzeugung), trägt in sich einen Zwang zum Monotheismus hin. Dieser innere Zwang kommt bei Sokrates nicht sowohl in Kritik der Überlieferung, als in positiver Anerkennung des Einen höchsten sittlichen weisen Gottes zum Ausdruck. Und damit hat Sokrates den wichtigsten Beitrag des Griechentums zur Beseitigung des Polytheismus geleistet: am Polytheismus ist nicht die Mehrzahl der Gottheiten, sondern die aus dieser Mehrzahl sich ergebende Unsittlichkeit das Gefährliche, letztere aber hat Sokrates überwunden. Wie er auf politischem Gebiete gegen Tyrannis und Ochlokratie für die Herrschaft der sich selbst beherrschenden Einsichtigen kämpft, ebenso kämpft er in religiöser Beziehung gegen die Tyrannis eines nicht ans Gesetz gebundenen Gottes und gegen die Ochlokratie der vielen Götter, die das Volk ohne Sittlichkeit glaubte verehren zu können. Religion ist bei Sokrates nie tote Theorie und nie tote Praxis, sondern immer eine lebendige sittlich praktische Verbindung mit der Gottheit, die gleichfalls als in lebendigster sittlich praktischer Verbindung mit der Menschheit stehend und selbst als eminent sittlich einsichtig gedacht wird. Dieser Glaube des Sokrates war die tiefste Quelle seiner Kraft. Wie sehr ihn dieser Glaube beherrschte, ist daraus ersichtlich, dafs er, der Weiseste unter den Griechen, sich nicht weise zu nennen wagte. So sehr verehrte er unter allen Menschen am meisten die Götter (Mem. I, 2, 64).

Und doch konnte gerade dieser Mann wegen Unglauben und Verführung der Jugend angeklagt werden und mufste im Jahre 399 den Schierlingsbecher trinken?

Politische Gründe führten zu seiner Verurteilung. Dafs er nicht schon zur Zeit der 30 Tyrannen beseitigt wurde (Mem. I, 2, 23; vergl. Uph.$_3$, S. 67), schreibt er selbst in der Apologie der Kurzlebigkeit der Tyrannis zu. Von den Institutionen, die er zeitlebens bekämpft hatte, Tyrannis und Demokratie, erwies sich die letztere als die mächtigere. »Das von ihm so hart bekämpfte Los entschied über das Los seines Lebens« (Uph.$_3$, S. 67). Die Macht hat den Vertreter der Wahrheit getötet. Und zwar mit Hilfe einer Lüge; denn die gefährdete Religion bildete nur den Vorwand. Man kann nicht mit Windelband sagen, dafs er die alten religiösen Überzeugungen zerstört habe, und nicht mit Forchhammer, dafs er nicht an die Staatsgötter glaubte (Uph.$_3$ S. 62). Dafs er den gesetzlichen Athenern als Revolutionär gegenübergestanden habe, kann nur mit Einschränkung als richtig gelten, etwa in dem Sinne, wie es Usteri S. 296 geltend macht (»wegen der schneidenden Schärfe seines Geistes der weitaus gefährlichste theoretische Gegner der bestehenden demokratischen Einrichtungen«) oder Uph.$_3$, (S. 62—68; und doch ist es richtig, »dafs er nie und nirgends zu einer gewaltsamen Umwälzung, zum Umsturz des Bestehenden, wie er in Athen an der Tagesordnung war, antrieb und aufreizte« S. 67) oder A. Riehl (S. 186: »sein Staat aus Vernunft setzte sich in Widerspruch zu der demokratischen Verfassung Athens«). Vergl. Chamberlain, l. c., S. 110.

Gerade in seinem Tode zeigt Sokrates die ganze Gröfse seines Charakters, die ganze Konsequenz und Harmonie seines Wesens, den Primat seines Intellekts, seinen überlegenen Humor, die Gewalt seiner Enkratie, seinen berechtigten Stolz und seine tiefe Frömmigkeit. Er war ein ganzer Mann mit all den Ecken und Kanten eines solchen, aber auch mit der Kraft der Wahrheit, die sich nicht einläfst auf Kompromisse und doch Völker und Zeiten unter ihr Zepter zwingt.

»Wir alle schreiten dem Ende zu, das von Sorge befreit!
Denn es erliegt zwar der Leib dem übermächtigen Tode,
Aber lebendig bleibt des Wesens Ebenbild« (Pindar).

Rohrbeck. Rocha.

Sokratische Methode

1. Die Methode des historischen Sokrates. 2. Logische Charakteristik der sokratischen Methode. 3. Didaktische Charakteristik der sokratischen Methode. 4. Die Methode des platonischen Sokrates. 5. Die sokratische Methode in der Renaissance. 6. Die Sokratik der Aufklärungspädagogik. 7. Ergebnisse für die Praxis.

1. Die Methode des historischen Sokrates. Während die meisten Philosophen ihren Ruhmestitel in dem Inhalte ihrer Lehren haben, dankt Sokrates seinen Ehrenplatz in der Geschichte der Philosophie seiner aufsergewöhnlichen Persönlichkeit und der Art und Weise, wie er empfängliche Geister anregte. Er steht gegen ältere Denker, zumal Pythagoras, in Bezug auf Ausdehnung des Wissens und spekulative Durchführung der Prinzipien zurück, und er ist darum auch nicht Gründer einer Schule in dem Sinne geworden, wie es jener samische Weise war, aber er hat weithin anregend und befruchtend gewirkt und die verschiedensten Geister in die Bahnen seiner Denkweise geleitet. Um diese Denkweise zu charakterisieren, mufs man sie in dem doppelten Gegensatze ins Auge fassen, in welchem sie einesteils gegen den älteren Betrieb der Philosophie und andrerseits gegen das neuere und neuerungssüchtige Wesen der Sophisten steht. Es gab attische Patrioten, welche nur jenen ersten Gegensatz sahen und Sokrates zu den Sophisten warfen, also zu den Gegnern des alten, kernigen Wesens, des väterlichen Ethos, getragen von Pietät und hingebender Unterordnung unter die Autorität der Götter, der Obrigkeit, der Weisen; so dachte Aristophanes, welcher Sokrates in seinem Lustspiele »Die Wolken« als den Philosophen aus Wolkenkuckucksheim verspottete, und so mufs auch die Mehrzahl der Richter des Sokrates gedacht haben, die ihn als Jugendverführer zum Tode verurteilten. Seine Verteidiger, vorab Platon und Xenophon, betonen dagegen den anderen Gegensatz: Sokrates' Kampf gegen die Sophisten, seine Verwandtschaft mit den alten Weisen, seine Religiösität und seinen Patriotismus. Als Lehrer steht nun Sokrates insofern den Sophisten näher, als er die Selbsttätigkeit beim Denken und Forschen

weit höher veranschlagt, als die älteren Denker, welche die Rollen an Meister und Jünger einfach so verteilt dachten, daſs jener lehrend zu geben, dieser lernend zu empfangen habe. Sokrates erklärte, er habe nichts zu lehren, also zu geben; was der Mitunterredner — denn dazu wird bei ihm der Jünger — lerne, schöpfe dieser aus sich selbst; Sokrates treibe nur eine geistige Entbindungskunst (μαιευτική, mit Anspielung auf den Beruf seiner Mutter, die Hebamme war). Das muſste den Gegnern der Sophisten sophistisch klingen, denn diese vertraten die Ansicht, daſs der Mensch sein Erkennen und Wissen erzeuge und darum das Maſs desselben und somit das Maſs der Dinge selbst sei. Allein so ist es bei Sokrates nicht gemeint; das selbsttätige Denken soll bei ihm nicht die Erkenntnis erzeugen, sondern erarbeiten, aus dem Gewirre der Einfälle und Meinungen die Wahrheit herausfinden; er läſst eine Einerzeugung der Erkenntnis durch die Dinge gelten, so daſs dem Nachdenken und der anregenden Unterredung eben nur das Entbinden obliegt; er erkennt ein objektives Maſs der Erkenntnis an, dem wir unsere Gedanken nach Möglichkeit angleichen sollen. Die Sophisten räsonnierten, Sokrates reflektierte, bei jenen spielt das autonome (sich selbst Gesetze gebende) Subjekt mit Erkenntnisinhalten, bei diesem setzt es seine Kraft daran, sie zu Tage zu fördern. Der Gegensatz ist in letzter Linie ein sittlicher, wie dies die Verwandtschaft der Begriffe des Wahren und des Guten mit sich bringt. Die Sophisten machten den Menschenwitz auch zum Maſs des Guten, des Gerechten, des Heiligen, und der darauf hingeordneten Tugenden; sie zogen auch diese Ideen auf das Niveau der Meinungen herab und lehrten, daſs das Gute und Gerechte nach Zeit und Art wechsle, weil es sich nach den jeweiligen Ansichten und den Vorteilen der Machthaber richte — ein heut unter dem Namen des Relativismus wieder aufgelebter Irrtum. — Hiergegen nun kehrte Sokrates seine Dialektik hauptsächlich: er suchte die Zeitgenossen, zumal die jüngeren, von der Allgemeinheit und der bindenden Gewalt des Sittlichen und der nicht minder bindenden Macht der Gedanken, durch die wir es erfassen, zu überzeugen.

2. Logische Charakteristik der sokratischen Methode. Aristoteles bestimmt Sokrates' Verdienst um die Logik dahin: »Über die Tugenden nachforschend und allgemeine Begriffe dafür suchend, wurde er auf die Frage nach dem Wesen (τὸ τί ἐστι: was etwas ist) geführt. Er suchte bindende Schlüsse (συλλογίζεσθαι); für den Schluſs aber ist die Bestimmung des Wesens die Grundlage. Zweierlei kann man Sokrates mit Recht zusprechen: die induktiven Untersuchungen (ἐπακτικοὶ λόγοι) und die Begriffsbestimmungen (ὁρίζεσθαι καθόλου), was beides die Grundlagen (ἀρχαί) der Wissenschaft betrifft« (Met. XIII, 4, 4 bis 8). — Die »Sokratischen Denkwürdigkeiten« (Memorabilia) von Xenophon und die in den Jugendjahren geschriebenen Dialoge Platons (Laches, Charmides, Euthyphron u. a.) bestätigen Aristoteles' Angaben. Sokrates ist darauf aus, sich und dem Mitunterredner etwas klarzusprechen, aus aufgegriffenen oder widersprechenden Meinungen den Wahrheitsgehalt herauszuarbeiten, wobei er zumeist vergleichend, Analogien bildend und generalisierend vorgeht, und die Ergebnisse nicht selten in einer Definition, wohl auch in einem logischen Schlusse ihre Zusammenfassung finden.

Um das Wesen der ἀλαζονεία, Groſstuerei, Unsolidität festzustellen und diese Untugend zu brandmarken, geht Sokrates so vor, daſs er zuerst den unsoliden Musiker aufs Korn nimmt, der durch kostbare Instrumente, zahlreiche Dienerschaft, bezahlte Lobredner die Mängel seiner Kunst deckt. Er wird nur lächerlich, aber der unsolide Kommandeur kann sehr gefährlich werden; nicht minder der Steuermann, der sein Amt ohne Befähigung ausüben will. Aber sogar für reicher zu gelten als man ist, ebenso als tapferer oder stärker, ist miſslich, weil die Überschätzung Anforderungen zur Folge hat, denen nicht entsprochen werden kann; ein Geschäftsmann von unsolider Gebahrung gilt mit Recht als ein Betrüger, ein viel gröſserer aber ist ein unfähiger Staatsmann, der sich als herrschverständig ausgibt und aufdrängt (Xen. Mem. I, 7). Die hier vorliegende Induktion ist allerdings nicht vollständig und bleibt bei Analogien stehen, aber das Allgemeine, um das es sich handelt, wird doch wirksam zum Bewuſstsein gebracht.

— Das von den Sophisten grofs gezogene Streben nach Alleswisserei bekämpft Sokrates durch Bestimmung des Begriffes der Weisheit, *σοφία*, die er als bedingt durch positives Wissen nachweist. Xenophon skizziert den darauf ausgehenden Dialog selbst: »Was mag wohl Weisheit sein? Was meinst du, sind die Weisen auch in etwas weise, wovon sie nichts wissen?« — Nein, nur darin, worin sie etwas wissen. — »Also sind die Weisen durch Wissen weise?« — Wodurch sonst? — »Meinst du nun, die Weisheit wäre etwas anderes als das, wodurch die Weisen weise sind?« — Nein. — »Nun ist aber Weisheit Wissen«. — Ich glaube so. — »Hältst du es nun für menschenmöglich, dafs jemand alle Dinge wisse?« — Beim Himmel! Nicht den kleinsten Teil davon! — »Nun so ist es also nicht möglich, dafs der Mensch in allem weise sei?« — Nein, wahrlich nicht. — »Also nur soweit sein Wissen reicht, ist jemand weise« (Mem. IV, 6, 7).

Für das Herausarbeiten eines Begriffes bietet der platonische Dialog Charmides ein Beispiel. Die Frage wird aufgeworfen: Was ist *σωφροσύνη*? was wir mit: Selbstbescheidung am besten wiedergeben können. Charmides bezeichnet Gelassenheit, ruhigen Sinn als Merkmal dieser Tugend. Sokrates hält ihm den Wert belebten, raschen Wesens vor. Charmides nennt nun die Bescheidenheit, die Scham (*αἰδώς*) als Merkmal des *σώφρων*. Sokrates weist dies mit dem homerischen Worte zurück: »Nicht ist's gut, wenn Scham beiwohnt dem bedürftigen Manne« (Od. 6, 347). Kritias greift nun in die Unterredung ein mit der Bestimmung: Selbstbescheidung ist Rechttun. Sokrates vermifst daran die bewufste Selbsteinschränkung, die der *σώφρων* übt. Kritias gibt das zu: mit Bewufstsein, Selbsterkenntnis wird die Selbstbescheidung ausgeübt. Sokrates erweitert die Selbsterkenntnis auf die Erkenntnis der Dinge und zuhöchst das Erkennen des Guten und Bösen. Damit kommen auch die versuchsweise angegebenen Merkmale: Gelassenheit, Bescheidenheit, Rechttun zur Geltung.

Eine sokratische Beweisführung als Schlufsbildung begegnet uns in Xenophons Denkwürdigkeiten und zwar hat sie das Dasein der Götter zum Gegenstande. Den Ausgangspunkt bildet der Schöpfergeist der Dichter und Künstler. Die Gottheit hat mehr geleistet als sie, lebende und vernünftige Wesen hergestellt und ihnen alle Bedingungen ihrer Entwicklung gegeben. Sie ist unsichtbar wie unsere Seele und beherrscht die Welt wie diese den Leib. Sie bezeugt sich dem Menschen durch die Antriebe zu ihrer Verehrung und durch den Segen, der aus ihrer Verehrung erquillt. Viele Stadien weit reicht das Menschenauge, der Blick der Gottheit aber über das ganze All. Verehre sie, und sie wird sich auch dir bezeugen (Mem. I, 4).

Sokrates setzt vorzugsweise das aufsteigende, vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Erscheinung zum Wesen fortschreitende Denken in Gang. Er verfährt analytisch; die Induktion ist eine rein analytische Operation; die Definition ist insofern ebenfalls analytisch, als sie auf den höheren Begriff ausgeht; insofern sie ihn aber durch nähere Bestimmungen einschränkt, also herabsteigt, verfährt sie synthetisch. Auch der Schlufs, der das Besondere durch einen Mittelbegriff unter ein Allgemeines einreiht, ist eine synthetische Operation. Vom Standpunkte der Logik angesehen, ist Sokrates' Verfahren vorzugsweise analytisch, und er hat das Verdienst, die analytischen Denkformen der Induktion und Definition gangbar und geschmeidig gemacht und zur streng logischen Ausgestaltung, wie sie nachmals Aristoteles vornahm, vorbereitet zu haben. Freilich kam er über einzelne, zusammenhangslose Definitionen nicht hinaus, was mit seiner Abwendung von der auf das Ganze und die Prinzipien gehenden Spekulation seiner Vorgänger zusammenhängt. Die sokratische analytische Technik bedarf der Ergänzung durch die synthetische Methode des Aristoteles, welcher jener ihre Stelle im Ganzen der Aufgabe der Forschung und Lehre anweist. Vergl. des Verfassers Vortrag: Über logische und didaktische Methodenlehre in den Scholae Salisburgenses Heft IX, 1906.

3. Didaktische Charakteristik der sokratischen Methode. Insofern die Begriffe Analyse und Synthese auch der Didaktik angehören, ist die sokratische Methode auch als Unterrichtsweise charakterisiert, wenn sie als analytisch bezeichnet wird; doch hat sie einen spezifisch didaktischen Zug, indem sie nicht blofs, wie alle Ana-

lysis vom einzelnen ausgeht, sondern von dem, was dem zu belehrenden Mitunterredner am nächsten liegt. Sie knüpft an dessen Gedankenkreis an; die sokratische Erörterungsweise ist meist eine demonstratio ad hominem; nicht Denkinhalte überhaupt, sondern die Gedanken des jetzt und hier an der Unterredung teilnehmenden Freundes sind Gegenstand der Bearbeitung. Sie werden durch das Gespräch hervorgelockt, und Sokrates' eigentliche Virtuosität ist die Kunst der Gesprächsführung, die Dialektik im ursprünglichen Sinne des Wortes, das von διαλέγεσθαι, sich unterreden, abgeleitet ist. Die im Gespräche zu Tage tretenden Gedanken werden geklärt, bearbeitet, berichtigt, erweitert, verallgemeinert, vertieft. Insofern tritt Neues hervor, das sich als gemeinsam Gefundenes gibt. Das Verfahren ist also heuristisch, und in der Geschichte des Unterrichts muſs Sokrates als der Begründer der heuristischen Methode bezeichnet werden.

Dem heuristischen Verfahren steht nun das thetische (θέσις: Setzung, Darbietung) gegenüber, welches einen Lehrinhalt schlechtweg darbietet, die Form des eigentlichen Lehrens. Im Jugendunterrichte ist letzteres Verfahren der Natur der Sache nach das vorherrschende und das Findenlassen nur eine Würze, ein Belebungsmittel. Sokrates' Schülerkreis aber bestand aus Jünglingen, die mehr oder weniger positive Kenntnisse mitbrachten, also dem Selbstfinden einigermaſsen entgegengereift waren. Auch hier aber hätte das thetische Verfahren zur Ergänzung des heuristischen herangezogen werden müssen. Das Finden und das Lernen müssen immer Hand in Hand gehen; gerade wie die Dialektik die Logik zum Rückhalt haben muſs, wie dies bei Aristoteles zur Geltung kommt. Der historische Sokrates ist zu wenig Lehrer; seine Gesprächskunst dient ihm nicht als Darstellungsmittel, sondern als Erkenntnisquelle; er läſst sich sozusagen durch die gemeinsamen Funde selbst überraschen; die dabei gewonnenen Einsichten haben nicht ein Erkenntnisganzes zur Hinterlage und fügen sich auch nicht zu einem solchen zusammen; seine Begriffsbestimmungen bleiben unverbundene Atome der Erkenntnis, die sich in sehr verschiedener Weise zusammensetzen lassen. So haben auch seine Schüler oder Jünger die von ihm empfangenen Anregungen in sehr verschiedenen, ja entgegengesetzten Richtungen fortgeführt: Die megarische Schule hielt sich an die Dialektik, die Cyniker und Cyrenaiker fielen in die Sophistik zurück und stellten entgegengesetzte, nur in der Wertlosigkeit gleiche Moralprinzipien auf. Nur wo das religiös-ethische Moment der sokratischen Philosophie eine Verstärkung erhielt, wie bei Xenophon, oder wo eine Zurückwendung zu den älteren Denkern und Weisen den sokratischen Anregungen Nachdruck und Erfüllung gab, wie bei Platon, wurden die Bahnen des Meisters eingehalten, in letzterem Falle zugleich zu höheren Zielen hinaufgeführt. Der einseitigen Pflege der Heuristik bei Sokrates selbst liegt somit ein tieferer Mangel zu Grunde und diese Einseitigkeit konnte nur durch eine eingreifende Berichtigung des Prinzips behoben werden.

4. Die Methode des platonischen Sokrates. Der gröſste der Sokratiker, Platon, hat das Andenken seines Lehrers dadurch geehrt, daſs er ihm seine eigenen Lehren und Gedanken in den Mund legt: in den weitaus meisten Dialogen des gereiften Platon ist Sokrates der Wortführer. Es ist aber dies nicht mehr der suchende und sporadisch findende Sokrates, sondern der von der Ideenlehre erfüllte. Er ist im Besitze eines grundlegenden Wissens und fester Prinzipien; das gemeinsame Finden der Gedanken und Einsichten im Laufe der Unterredung ist bloſser Schein; der Dialektiker hält anfangs nur mit den Prinzipien zurück, um die Mitunterredner sich an dem Probleme versuchen zu lassen; dann tritt er hervor und rückt die gegebene Frage in das Licht der allgemeinen Prinzipien, die ihrerseits durch die Anwendung auf den besonderen Fall verständlicher werden. Alle Anwendung ist aber synthetisch und so treten Analyse und Synthese hier ins Gleichgewicht. Der platonische Sokrates geht ebenso sehr darauf aus, ein Mannigfaltiges unter einem Begriff zusammenzufassen als darauf, ein Gedankenganzes zu gliedern und in seine letzten Verzweigungen zu verfolgen. — Platon bildet vorzugsweise die logische Form der Division aus. Im Dialog Phädros charakterisiert er ein Geisteswerk als einen Organis-

mus, ζῷον, den man nach seinen Gliedern einteilen muſs, zerlegen muſs, wie ein Opfertier nicht aber einem schlechten Koche gleich, die Knochen zerbrechend (Phaedr. S. 265—276). Organische Einheiten sind aber auch die Wissenschaften, nicht Aggregate von Kenntnissen, sondern durch Ideen zusammengehalten, und durch deren Entfaltung im Bewuſstsein ins Leben tretend. In diesem Sinne nannte nachmals Aristoteles die Wissenschaften λογικαὶ δυνάμεις, potentiae rationales, in dem Sinne, daſs sie ihre ratio, ihr Gesetz in sich tragen, aber der individuellen Vernunft bedürfen, um aus dem potentiellen Dasein in das aktuelle einzutreten (vergl. Geschichte des Idealismus I. § 23, 4 und 36, 6). Der Neuplatoniker Plotin erklärt dies mit den Worten: »Ein aktueller Teil der Wissenschaft ist, was man gerade behandelt und was darum hervortritt, aber ungesehen steht damit das Übrige potentiell in Verbindung und in dem Teile liegt das Ganze. Kein Satz ist von den übrigen losgelöst; wäre er es, so hätte er mit Kunst und Wissenschaft nichts mehr zu tun und wäre Gerede eines Kindes ... Der Geometer zeigt bei der Analyse wie der eine Satz alle Vordersätze, auf welche die Analyse führt, in sich schlieſst, und ebenso der Reihe nach, was aus ihnen entspringt« (Enn. IV, 9, 5. a. a. O. S. 674).

Bei dieser organischen Auffassung des geistigen Schaffens sowie des Lernens und Lehrens fällt nun auf die dialektische Kunst kein so groſses Gewicht mehr. Der Gegenstand selbst soll sich entfalten, der Lernende findet, wenn er der Sache nachgeht, in den Gedankenzug hineinkommt, der ihr zu Grunde liegt; die heuristische Methode ist durch die genetische überholt. Die Methode, als planmäſsig-künstliches Verfahren, tritt aber überhaupt zurück gegen die Sache, deren Einheit, innerer Zusammenhang und Zusammenhang mit dem Ganzen nun das Hauptaugenmerk wird. Methode und System gehören bei den Alten überhaupt untrennbar zusammen; das Wort μέθοδος, ursprünglich: Nachgehen, Nachforschung, bedeutet sowohl die Art und Weise der Forschung, als deren Ergebnis, die Wissenschaft selbst und wird gleichbedeutend mit τέχνη, θεωρία, σύστημα, gebraucht (vergl. Bonitz Index Aristotelicus, p. 449).

5. Die sokratische Methode in der Renaissance. So erscheint die sokratische Methode in einen groſsen Zusammenhang eingerückt, bei dem ihre Mängel Ergänzung und Berichtigung gefunden haben; ihr und ihrem Erfinder bleibt aber ein Denkmal erhalten in der Kunstform des Dialogs, die sich auch Aristoteles aneignete und nach dem Urteile der Literarhistoriker nicht minder meisterhaft als Platon handhabte. An beide lehnen sich die Römer an; M. Terentius Varro und wieder von diesem beeinfluſst, Cicero (vergl. den Art. Römische Erziehung, Bd. V, S. 932 f.). Des letzteren Dialoge über die Freundschaft und über das Alter haben allerdings von sokratischer Dialektik sehr wenig, aber lassen doch wie diese das Belebende der Wechselrede auf einen abstrakten Stoff einwirken. Sie bürgerten sich besonders in den Schulen als Primitien der philosophischen Lektüre ein. Noch mehr gilt dies von dem griechischen Dialoge »das Gemälde«, Tabula, πίναξ, der dem Sokratiker Kebes zugeschrieben wird, aber in der uns vorliegenden Gestalt jüngeren Ursprungs ist. Cebetis tabula war im 16. und 17. Jahrhundert die erste griechische Schullektüre, zu der das kleine Büchlein ebensowohl durch seine moralische Tendenz, wie seine dialogische Form, zu welchen beiden der Name des sokratischen Verfassers stimmte, besonders geeignet erschien. Den Inhalt bildet die Erklärung eines symbolischen Gemäldes, die ein Greis Jünglingen gibt, wobei die Tugenden und die Gefahren des Lebens zur Besprechung kommen.

Wo immer uns die dialogische Form bei Schul- oder Jugendbüchern entgegentritt, können wir eine wenn auch noch so vermittelte Nachwirkung der sokratischen Gesprächskunst annehmen. Die Humanisten wählten diese Form gern, so Petrus Mosellanus, Professor des Griechischen in Leipzig † 1524, für seinen Paedalogus d. i. Knabengespräche, zuerst 1518 erschienen, ein Schulbuch für die Anfänger im Latein mit Dialogen aus dem Leben, besonders dem Jugendleben. Es wurde durch die in demselben Jahre erschienenen Colloquia puerilia von Erasmus von Rotterdam in den Schatten gestellt, welches auf protestantischen Schulen die allgemeinste Verbreitung fand, während es die Katho-

liken wegen schlüpfriger Stellen beanstandeten.

Die Renaissancezeit greift aber auf Sokrates und Platon keineswegs bloſs durch die Wiederbelebung des lehrhaften Dialogs zurück, sondern sucht zugleich deren Dialektik wieder zu erneuern. Die trockene Form, welche die Scholastiker der aristotelischen Logik gegeben hatten, verleidete sie manchen Altertumsverehrern, die nun in Platons Dialektik ein geeigneteres Mittel zur Einführung in die Philosophie suchten. Bei einzelnen gestaltete sich die Entfremdung von Aristoteles zur heftigen Gegnerschaft und die Ersetzung der Logik durch Dialektik und Rhetorik zu einer Prinzipienfrage, und so wurde die sokratisch-platonische Methode zu einem Schlagwort und Kampfesruf.

Der französische Humanist Petrus Ramus † 1572 suchte eine ars disserendi, eine Kunst des Erörterns, welche Logik und Rhetorik in sich begreifen und auf Platon einerseits und die Redner andrerseits gebaut werden sollte. Als die in ihr zu handhabende Methode bezeichnete er die sokratisch-platonische als die eigentliche dialektische. Doch kommt bei ihm weder das Herausarbeiten der Begriffe, wie es Sokrates übte, noch die organische Anschauung Platons zur Geltung; er verkennt den Zusammenhang der platonischen Dialektik mit der aristotelischen Logik, und die Voreingenommenheit gegen die letztere gibt seiner ganzen Theorie etwas Gewaltsames (vergl. Gesch. d. Idealismus II, §§ 83, 4, und daselbst die weiteren Nachweisungen). Ramus, der Calvinist war, fand im protestantischen Deutschland Anhänger; doch waren die Verehrer Melanchthons, der die aristotelische Logik gelten lieſs und mit der Rhetorik zu verschmelzen suchte, Gegner der Ramisten. In der katholischen Welt trat für den Platonismus mit ähnlicher Parteilichkeit gegen Aristoteles Franziskus Patrizius, † 1593, ein, der in der Zueignungsschrift seiner Nova de universis philosophia an Papst Gregor XIV. diesen beschwor, in den philosophischen Studien der Kleriker die aristotelische Methode durch die sokratisch-platonische zu ersetzen (a. a. O. III, § 89, 5). Unter Clemens VIII. fanden Beratungen statt über die Einrichtung der Studien an der römischen Universität (Gregoriana) in diesem Sinne. Der gelehrte Jesuit Robert Bellarmin, der damals an derselben lehrte, nachmals Kardinal, erklärte sich aus pädagogischen Gründen gegen die Neuerung. Das Für und Wider erörtert der deutsche Theologe Eusebius Amort aus dem Anfange des 18. Jahrhunderts in demselben Sinne: »Platon entwickelt nicht syllogistisch, sandern dialektisch und dialogisch, gibt dem Dialog einzig die Richtung auf Auffindung der Definition des zu erörternden Gegenstandes, geht hierin von der Division des Objektes aus und lockt das Resultat durch die fragende Methode hervor. Hierdurch gewinnt die Entwicklung an Interesse und Reiz, hält die Aufmerksamkeit des zu Unterrichtenden in Spannung ohne ihn anzustrengen oder zu ermüden und macht, daſs er wie von selbst auf das Resultat hingeführt wird . . . Aber für die Schule ist diese Methode nicht anwendbar. Sie setzt bei den Kolloquenten einen Grad von Freiheit und Bildung des Geistes voraus, den der Lehrer bei seinen Schülern in der Regel nicht voraussetzen kann . . . Sie sieht ferner in ihrer ungezwungenen Weise von einer vollkommenen Erschöpfung der Sache ab, geht über manche wesentliche Seiten des Gegenstandes stillschweigend hinweg und versäumt die strikte Fassung des einzelnen . . . Im Interesse einer geregelten Geistesdisziplin und eines methodischen Unterrichts müsse demnach für Beibehaltung der peripatetischen (d. i. aristotelischen) Logik entschieden werden« (K. Werner, Geschichte des Thomismus. 1859, S. 542).

Leibniz, der selbst die dialogische Form in seinen Nouveaux essais sur l'entendement humain feinsinnig handhabt, spricht sich doch dafür aus, daſs man bei schwierigeren Materien des Unterrichts sich an die schlichtesten Formen halte, »eine Bauernrechnung und Kinderlogik,« und »die allereinfachsten und handgreiflichsten Schlüsse bringe, da auch der geringste Schüler unfehlbar sehen kann, was folge oder nicht, und wird sich finden, daſs man oft bei wichtigen Gesprächen stecken bleiben und still stehen müsse, weil man von der Form abgewichen; gleichwie man einen Zwirnknaul zum gordischen Knoten machen kann, wenn man ihn unordentlich

auftut« (Schreiben an Wagner vom Nutzen der Vernunftkunst oder Logik [Leibn. Op. phil. ed. Erdmann p. 422 a]).

6. Die Sokratik der Aufklärungspädagogik. Den Popularphilosophen des 18. Jahrhunderts war der Dialog eine willkommene Form, ihre Gedanken gemeinverständlich und, wie sie meinten, mit Geschmack zu entwickeln, und sie wagten sich an die Nachahmung Platons mit grofser Unbefangenheit. Moses Mendelssohns »Phädon oder die Unsterblichkeit der Seele« 1767 ist die bekannteste Nachbildung der Art; Joh. Jak. Engel schrieb einen »Versuch der Logik aus platonischen Dialogen zu entwickeln«. 1770. Zur Unterweisung der Jugend zog J. H. Campe den Dialog heran und seine illustrierte »Kleine Seelenlehre für Kinder« 1784 galt als ein hervorragendes Spezimen dieser Art Sokratik; der Königsberger Lehrerbilder G. F. Dinter empfing durch dies Büchlein die Anregung zu seiner katechetischen Technik, die er gern als sokratische bezeichnete. Der Salzburger Pädagog F. M. Vierthaler schrieb 1793 über den »Geist der Sokratik«. Bis zur Karrikatur trieb K. Fr. Bahrdt die Sache, der in seinem Erziehungsplane des Instituts von Marschlins 1776 genau angab, wie sich der »Sokratiker« zu benehmen habe, wobei auch der an die Nase zu legende Zeigefinger eine Rolle spielt (vergl. L. Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. I² S. 46, woselbst lesenswerte Bemerkungen über die sokratische Methode).

Das Streben, die Schüler nach Möglichkeit selbsttätig zu machen, — dem Rousseau den paradoxen Ausdruck gab, sein Emil solle die Wissenschaften nicht lernen, sondern erfinden —, und das damals in weiten Kreisen geschwundene Verständnis für den organischen Charakter des Lehrstoffes, der doch in erster Linie nach seinem inneren Gesetze, nicht nach einer Schablone zu gestalten ist, liefsen den Kreis der Anwendbarkeit des sokratischen Verfahrens weitaus überschätzen. Man stellte mit Genugtuung Wechselreden von Lehrer und Schülern her, bei denen nichts gefunden wurde, oder man gefiel sich in Suggestivfragen, bei welchen der Schüler nur scheinbar aus sich, in Wirklichkeit aus den Andeutungen des Lehrers schöpft, ein Spiel bei dem die Einheit und der Gehalt des Lehrstoffes zu Schaden kamen. Gegen diese lahme Analyse und gekünstelte Heuristik wandte sich Pestalozzi, der auf synthetische Reihenfolgen ausging, mit dem spottenden Worte, selbst der Habicht und der Adler könne den Vögeln ihre Eier nicht aus dem Neste nehmen, bevor sie dieselben hineingelegt (Wie Gertrud ihre K. lehrt, Brief 2). Niemeyer betont die Notwendigkeit, das sokratische, heuristische Verfahren mit dem thetischen, also der positiven Darbietung zu verbinden, und verweist auf G. W. Blocks »Katechisierkunst« 1815, welche das synthetische Element zu seinem Recht bringt (Grundsätze d. Erz. u. d. Unt. II⁸, S. 38).

Das Verfehlte des Gedankens einer Sokratik für Kinder stellte auch die fortschreitende historische Erforschung der alten Philosophie ins Licht. Die geistvollen Bemerkungen Schleiermachers über die platonische Heuristik, deren Wesen er darin sieht, »dafs sie bei der Bestimmung jedes einzelnen von einer skeptischen Aufstellung anhebend durch vermittelnde Punkte jedesmal die Prinzipien und das einzelne zugleich darstellt und wie durch einen elektrischen Schlag vereinigt« wodurch es geschehe, dafs »die innere Kraft der Wissenschaft allgegenwärtig gefühlt und immer jung und neu in jedem Teile der Darstellung erscheint« (Grundlinie zu einer Kritik der bish. Sittenl. 1803, S. 478) — waren angetan, den Abstand der vollendeten Sokratik von der Fragekunst der Schule zum Bewufstsein zu bringen.

7. Ergebnisse für die Praxis. Die Forderung der Aufklärungspädagogik, die Selbsttätigkeit der Schüler zu erhöhen und, wenn tunlich, sie Gedanken bilden, Erkenntnisse finden lassen, enthält nun an sich etwas Berechtigtes, und selbst der Gedanke, der mit dem Ausdrucke: Kindersokratik freilich nicht glücklich bezeichnet ist, hat einen richtigen Kern. Diesen erkannte der nüchterne Niemeyer, der in seinen »Verstandesübungen« die gesuchte heuristische Lehrform näher bestimmte (Grundsätze II⁸, S. 63 ff.). Er geht von Sinnesübungen aus, übt in der Unterscheidung der Teile und Merkmale der Dinge, stellt Unterscheidungen und Vergleichungen von Objekten an, führt auf

die Begriffe Ursache und Wirkung, möglich, zufällig, notwendig, wahr, falsch usw., stellt Übungen in der Klassifikation der Gegenstände an, läſst Urteile bilden und knüpft daran die Unterscheidung der Satzteile und Wortarten. Diese ganz zweckmäſsigen, in den Unterricht einzuflechtenden Übungen sind analytischer und heuristischer Natur und als analytischen Unterricht nimmt sie Herbart in sein didaktisches System auf. In der späteren Darstellung im »Umriſs pädagogischer Vorlesungen« 1841 § 106 und 110 (Päd. Schr. II, S. 558 u. 561) knüpft er unmittelbar an Niemeyer an und beschränkt diesen die Vorstellungen des Zöglings zerlegenden Unterricht auf einführende und begleitende Besprechungen. In der älteren Darstellung, welche er in der »Allgemeinen Pädagogik« 1806 gibt, bestimmt er den analytischen Unterricht als einen neben dem synthetischen parallel fortzuführenden Lehrgang und gliedert ihn nach den Richtungen des Interesse in empirische, spekulative, ästhetische, der Teilnahme, dem Gemeinsinn und der religiösen Bildung dienende Besprechungen, bei denen die aus Erfahrung und Umgang stammenden Vorstellungen des Zöglings zerlegt, geklärt, ergänzt, berichtigt werden (Pädag. Schr. I, S. 418 ff. und 432 ff.). Die Bedeutung, welche die Logik den Ausdrücken Analysis und Synthesis gibt — aufsteigendes, zum Allgemeinen und zum Grunde vordringendes und absteigendes, das Besondere und die Folgen feststellendes Denken — sucht Herbart in der älteren Darstellung beizubehalten und mit der psychologischen Wendung, die er den beiden Begriffen gibt — Zerlegung vorhandener Vorstellungen und Einführung neuer — in Einklang zu bringen, während er später nur den psychologischen Gesichtspunkt festhielt. Das logische Interesse, welches Sokrates leitet, tritt bei Herbart gegen das pädagogische zurück; sein analytischer Unterricht ist wesentlich heuristisch und zwar auf ein Finden von Erkenntnissen auf Grund des Kenntniserwerbes durch Erfahrung und Umgang gerichtet. Es ist Herbarts Verdienst, die Aufmerksamkeit auf die aus diesen Quellen stammenden für den thetischen Unterricht die Anknüpfungspunkte, Apperzeptionsmittel, gewährenden Vorstellungen gerichtet zu haben; jeder Lehrstoff enthält Momente, die nicht Lernstoff, d. h. dem Schüler nicht neu, sondern anderswoher bekannt sind; solche sind eigens hervorzusuchen und zu behandeln, um ein anregendes geistbefruchtendes Gegeneinanderwirken von Bekanntem und Neuem in Gang zu setzen (vergl. des Verf. Didaktik II § 76 ff.).

Ein solcher analytisch-heuristischer Untergang kann unter Umständen dialogisch gestaltet werden; soweit er auf Gedankenbildung ausgeht, hat er selbst einen dialektischen Zug; mit reiferen Schülern durchgeführt, etwa zum Zwecke der Vorbesprechung von Aufsätzen, leitet er zur Auffindung von Definitionen, Dispositionen, d. i. Gliederungen eines Gedankenganzen, und selbst von Schlüssen und Beweisen, an, so daſs er sich geradezu auf Sokrates' Domäne bewegt. Aber der einsichtige Lehrer wird bei seinen Erörterungen doch nicht als Sokrates auftreten wollen, vielmehr das Dialektische — selbst wenn er sich darin zu bewegen wüſste — gegen das Streng-Logische zurücktreten lassen, weil es dabei doch mehr auf Bewältigung eines Denkinhaltes als auf schöpferische Gedankenbildung ankommt. Analysen derart haben doch immer in dem synthetisch darzubietenden Lehrstoffe ihren Beziehungspunkt und ihr Maſs; sie veranlassen Verstandesübungen nicht um ihrer selbst willen, sondern um zum Verstehen anzuleiten, sie wollen die eigenen Gedanken wecken, um die Aufnahme inhaltsvoller fremder Gedanken zu sichern. Die Kunst des Lehrers besteht dabei nicht in der Gesprächsführung und der Hinleitung auf möglichst viele Funde, sondern darin, daſs er die Sache so behandle, daſs sie den Teilnehmern denkgerecht wird und sie zu selbsttätigem Zugreifen auffordert. Die heuristische Methode wird um so vollkommener geübt, wenn sie das Finden nicht veranstaltet, sondern wenn sie so auf die Fundstätten führt, daſs es sich von selbst einstellt, wenn sie nicht durch klug berechnete Fragen die Gedanken entbindet, sondern durch die vorhergegangenen Gedanken zu Tage gefördert werden läſst, d. i. wenn sie in die genetische Methode übergeht. Auch auf dem Boden der Unterrichtspraxis wird man über Sokrates hinaus auf Platon hingewiesen, nicht als das Vorbild

der Gesprächskunst, sondern als den Vertreter der tieferen Auffassung des Erkennens und Erkennenmachens.

Literatur: Aufser den im Laufe der Darstellung angeführten Schriften sind als Hilfsmittel in erster Linie die Werke über Geschichte der alten Philosophie zu nennen. Die Hauptstellen über Sokrates sind zusammengestellt bei Ritter u. Preller, Historia philosophiae gr. et rom. ex fontium locis contexta. Von Darstellungen der sokratischen Philosophie sind besonders die in Chr. Brandis Handbuch 1835 f. und dessen Geschichte der Entwicklungen d. griech. Phil. 1862—64 sowie in E. Zellers Philosophie der Griechen Bd. II, gegebenen zu vergleichen. Die umfängliche Literatur über Sokrates gibt am vollständigsten an Fr. Überweg, Grundrifs der Gesch. der Phil. II[8], (1894) S. 111—114. Älteres findet man in Krugs Encykl. philos. Lexikon, Bd. III, s. v. Sokrates angeführt. Die Ausbeute aus den Monographien ist aber gering. Das pädagogische Moment behandeln die Darstellungen der Erziehungsgeschichten. Schwarz, Bd. I, Fr. Kramer, Bd. II u. a. Bei eingehenderen Studien des Gegenstandes sind die Schriften von und über Platon und Aristoteles heranzuziehen.

Salzburg. O. Willmann.

Somnambulismus

1. Definition und Unterscheidung einzelner Formen. 2. Symptome. 3. Vorkommen. 4. Behandlung.

1. Definition und Unterscheidung einzelner Formen. Man versteht unter Somnambulismus 1. eine bestimmte Phase der Hypnose, 2. einen anfallsweise auftretenden Zustand der Bewufstseinsstörung bei der Hysterie und 3. einen im Verlauf des normalen Schlafs auch bei nicht-hysterischen Individuen auftretenden eigenartigen Zustand, welcher im folgenden näher beschrieben werden wird.

2. Symptome. Während im normalen Schlaf gewöhnlich Bewegungen gar nicht oder nur in sehr beschränktem Umfang stattfinden, ist der somnambule Zustand dadurch gekennzeichnet, dafs zahlreiche, komplizierte und unter sich zusammenhängende Bewegungen, welche denjenigen des wachen Zustandes fast vollständig gleichen, auftreten. Ein solcher Zustand erstreckt sich bald nur über einige Minuten, bald über mehrere Stunden. Bald beschränken sich die Bewegungen auf halblautes, seltener lautes Sprechen (Somniloquie), bald verlassen die Schlafwandelnden ihr Bett, schreiben, gehen umher, verlassen selbst ihre Stube u. s. f. Normaler Schlaf geht dem somnambulen Anfall voraus. Lauter Anruf oder starke Hautreize wecken den Nachtwandler meist auf; oft kehrt er, wenn er ungestört bleibt, wieder in sein Bett zurück; in anderen Fällen legt er sich schliefslich an irgend einer anderen Stelle nieder und verfällt wieder in normalen, d. h. bewegungslosen Schlaf. Die Augen sind während des Nachtwandelns fast stets ganz oder halb geschlossen, die wirklichen Gegenstände lösen, soweit der Augenschlufs es zuläfst, Empfindungen aus und beeinflussen die Bewegungen des Schlafwandlers. Dies ist daraus zu schliefsen, dafs er oft nirgends widerstöfst, nach Gegenständen greift usw. Entgegentretende Personen werden häufig verkannt. Am folgenden Morgen weifs das Kind von seinen nächtlichen Erlebnissen nichts: es besteht sog. Amnesie.

Nach den angeführten Symptomen ist es unzweifelhaft, dafs der somnambule Zustand auf Traumvorstellungen zurückzuführen ist, und dafs die Krankhaftigkeit des Zustandes darin besteht, dafs die Traumvorstellungen die entsprechenden Bewegungen auslösen.

3. Vorkommen. Schlafwandeln ist gerade im Kindesalter sehr häufig, noch häufiger allerdings im Pubertätsalter. Während Schlafsprechen auch bei neuropathisch nicht belasteten, im übrigen völlig normalen Kindern vorkommt, beobachtet man das Schlafwandeln ausschliefslich bei Kindern, die erblich belastet oder aus anderen Ursachen (frühe Gehirnkrankheiten) neuropathisch veranlagt sind. Komplikation mit Epilepsie, Hysterie oder Neurasthenie ist nicht selten. Manche Fälle von Pavor nocturnus (s. d.) sind einem somnambulen Zustand gleichwertig. Sehr bemerkenswert ist auch, dafs zuweilen somnambule Anfälle dem Ausbruch schwerer Neurosen und Psychosen gerade im Kindesalter vorausgehen. Andrerseits beobachtet man zuweilen, dafs auch ohne besondere Behandlung das Schlafwandeln allmählich verschwindet.

4. Behandlung. Der somnambule Zustand läfst sich während seines Bestehens leicht bekämpfen, indem man durch lauten Anruf das schlafwandelnde Kind weckt.

Sehr viel schwieriger ist die Verhütung weiterer Anfälle. Jedenfalls ist eine eingehende Untersuchung durch einen sachverständigen Arzt angezeigt. Ergibt diese keine anderweitige ausgeprägte oder in der Entwicklung begriffene Psychose oder Neurose, so genügt meist eine zweckmäfsige Diät (Weglassung von Alkohol, Tee, Kaffee und Gewürzen und Einschränkung der Abendmahlzeit) sowie eine sorgfältige Überwachung und Beschränkung der Phantasietätigkeit Hand in Hand mit mafsvoller körperlicher Beschäftigung, um die Anfälle allmählich zu beseitigen. In hartnäckigeren Fällen bewähren sich abendliche, warme prolongierte Bäder oder hydropathische Einpackungen. Auch die Anwendung der Bromsalze bezw. des Erlenmeyer'schen Bromwassers ist öfters nützlich. Dringend ist anzuraten, dafs dem Kinde selbst gegenüber die Anfälle möglichst ignoriert werden. Andrerseits ist, da die somnambulen Anfälle gelegentlich auch zu allerhand verkehrten Handlungen und selbst zu Strafhandlungen führen, eine unauffällige Überwachung unbedingt geboten.

Literatur: Leider beschränkt sich diese auf einige kurze Bemerkungen in den Lehrbüchern der Kinderkrankheiten und auf kasuistische Mitteilungen in der gerichtlich-medizinischen Literatur. Die Darstellung von Spitta (Schlaf- und Traumzustände. 2. Aufl. 1892) ist in vielen Beziehungen nicht exakt.

Berlin. Ziehen.

Sonntagsschule

1. Geschichtliches. 2. Notwendigkeit solchen Kindergottesdienstes. 3. Einrichtung desselben. 4. Inhalt. 5. Form und Methode.

1. Geschichtliches. Obschon bereits im 16. Jahrhundert Borromeo im Dom zu Mailand Scharen von Kindern durch Laien unter Aufsicht von Priestern im Katechismus unterrichten liefs, ist die moderne Sonntagsschule doch protestantischen und zwar englischen Ursprungs. Nachdem Raikes seit 1780 in den Industriecentren Englands die völlig ohne Unterricht umhervagierenden Proletarierkinder in Sonntagsschulen gesammelt hatte, wo er sie durch arme besoldete Frauen im Lesen, Schreiben und in den Elementen der christlichen Religion unterrichten liefs, entstand 1785 in London durch William Fox eine Gesellschaft zur Verbreitung von Sonntagsschulen, die seit 1803 als London Sunday School Union eine ungemein gesegnete Tätigkeit ausübte, ein Ersatz für die bis vor wenigen Jahrzehnten fehlende öffentliche Schule, wesentlich für die verkommenen Kinder der Proletarier, nicht beschränkt auf die religiöse Unterweisung. Einen wesentlich anderen Charakter nahm die Sonntagsschule in Nordamerika an, wohin sie 1786 durch einen methodistischen Bischof Asbury importiert wurde. Dort sind neben der 1824 begründeten American Sunday School Union eine grofse Zahl verwandter Gesellschaften begründet, auf streng konfessioneller Basis. Wie Achelis, dem wir diese Notizen entnehmen, betont, unterscheidet sich das amerikanische vom englischen System dadurch 1. dafs die Leitung in den Händen der kirchlichen Gemeinde liegt; 2. dafs der Unterricht in der Sonntagsschule von freiwilligen unbesoldeten Helfern erteilt wird; 3. dafs die gesamte Jugend der Gemeinde, nicht blofs der unterrichtslose Teil derselben, die Schule besucht; 4. dafs der Unterricht sich auf die Religion beschränkt. Immerhin ist es auch in Amerika eine Sonntagsschule, mit dem bestimmten Zweck, einen Ersatz für den in den öffentlichen Schulen nicht gebotenen Religionsunterricht zu bieten. Von Amerika aus ist die Sonntagsschule 1864 durch Woodruff und Bröckelmann, 1865 durch Philipp Schaff nach Deutschland eingeführt; 1869 fand sie auf dem Stuttgarter Kirchentage zuerst warme öffentliche Anerkennung. Schon längst in den pietistischen und innern Missionskreisen zum Schofskind geworden, fand sie eben darum und wegen ihres entschieden verkehrten Namens, aber auch wegen des wirklich schulmäfsigen und überfrommen Betriebs in der herrschenden Praxis lange Jahre in orthodoxen wie freisinnigen, zumal aber in pädagogischen Kreisen lebhaftes Mifstrauen. Da es sich in Deutschland weder um Ersatz der Schule noch auch des Religionsunterrichts handeln kann, so ist die Ähnlichkeit der deutschen Form mit der englisch-amerikanischen Urgestalt nur darin zu finden, dafs dieser Kindergottesdienst in Gruppen durch Laienhelfer erteilt wird. Nachdem längst die vorerwähnten Widerstände überwunden sind,

die pädagogischen Kreise 1887 in der Schmidschen Encyklopädie (durch D. Förster), die Kirchenregierungen auf der Eisenacher Konferenz von 1888 (durch v. d. Goltz), die akademische praktische Theologie 1889 in dem verbreitetsten neueren Lehrbuch von Achelis der deutschen Sonntagsschule ihr Daseinsrecht und ihren Wert bescheinigt haben, ist sie nunmehr in den weitesten Kreisen eingebürgert. Auch die sehr erheblichen Einwendungen von Spitta und Smend im »Evangelischen Gemeindeblatt für Rheinland und Westfalen« von 1889 konnten den Siegeslauf der neuen Institution nicht aufhalten. Sie hat ihre reichhaltige Monatsschrift »Der Kinderfreund« seit 1889, ihr eigenes Kindergesangbuch, »die Kinderharfe« mit ihren weicheren, gefühligeren, vielfach englisch-amerikanischen Weisen, verteilt ihre Sonntagsschulblätter und Traktate, feiert ihre jährlichen Feste im Freien und unter dem Christbaum und besitzt für ihre reich entwickelte Tätigkeit eine Zusammenfassung in der alle 2 Jahre sich versammelnden Sonntagsschulkonvention. Eine religiöse und sittliche Erziehungsmacht ersten Ranges in England und Amerika, dort für nahezu gleich wichtig und unentbehrlich erachtet wie die Predigt und Seelsorge, ist die Sonntagsschule auch in Deutschland eine bedeutende Gröfse geworden, mit der jeder Volkserzieher zu rechnen hat.

2. Notwendigkeit solchen Kindergottesdienstes. Zunächst gilt da für die Sonntagsschule, was für alle besonderen Kindergottesdienste gilt. Nachdem Luther die Erziehung zum kirchlichen Leben durch den Katechismus und sechs wöchentliche Jugend-Gottesdienste zu fördern gedacht hatte, begnügte man sich bald mit der passiven Assistenz der Kinder beim Gemeindegottesdienst, obwohl dieser die speziellen Bedürfnisse der Jugend, die Absicht, »die Einfältigen zu reizen«, so wenig ins Auge fafst. Man hat diese passive Assistenz als »Einweihung in die Würde einer Teilnahme an den Erhebungen der Eltern« (Jean Paul) oder wegen der »süfsen Poesie«, des »geheimnisvollen Schimmers der heiligen Feierstunde« verteidigt, wie sie an der stillen Stätte gemeinsamen Gebets von der innigen Andacht der Eltern auf die Kinder übergeht (Spitta). Das trifft gewifs nur in günstigen Ausnahmefällen zu, während die grofse Mehrzahl sich einfach langweilt und im besten Fall ein blofses »Kirchengefühl« gewinnt, das, wie Herder in dem bedeutenden Essay über »Sabbath und Sonntagsfeier« (Werke VI, S. 90ff.) ausführt, nur »Mechanismus der Fibern aus der ersten Jugend« ist. Da das Kind in der Predigt und im Gebet keine ihm zugänglichen Gedanken, »keine wirklich entwickelte Vorstellung«, nur etwas, was dem Gedanken gleiche, eine Ankündigung des Gedankens, des Erhabenen, des Prächtigen erfahre, so werde es in einen Schlummer gewiegt, wobei es etwas zu denken glaube, nichts denke und desto mehr fühle. So entstehe eine gewisse Zwischenleere in der Seele, eine Entnervung des Gedankenlebens, ein Zustand dunkler Empfindungen, der wie Opium auf die Seele wirke. Nun gehören zu evangelischer Frömmigkeit wahrlich nicht nur unbestimmte Gefühle, sondern deutliche Erkenntnisse. Darum bleibt es bei Achelis' klarem Schlufssatz: »Der Kultus der Gemeinde ist nicht für Kinder berechnet und darf es auch nicht sein; die Unverständlichkeit desselben gewöhnt die Jugend an Gedankenlosigkeit, erzeugt Überdrufs und ist nur geeignet, für spätere Zeiten das gottesdienstliche Leben der Jugend zu verleiden.«

Daneben wissen die Lehrer zu klagen über die Schwierigkeit der Beaufsichtigung, das aus der Langeweile folgende Verfallen auf oft geradezu die Klassensittlichkeit verderbende Allotria, das durch das herdenweise Zusammensitzen auf den Emporen meist sehr befördert wird. Auch die Verwendung der Kinder zum Kirchenchor kann die Verfrühung des Kirchenbesuchs, gar den Kirchenzwang nicht rechtfertigen: die Beeinträchtigung künftiger tüchtiger Kraftentwicklung in religiös-kirchlicher Richtung, die Lähmung des religiösen Selbstdenkens, die Gefährdung der sittlichen Zucht kann durch nichts aufgewogen werden.

Gegen die Notwendigkeit besonderer Kindergottesdienste darf auch nicht die Zulänglichkeit der Haus- und Schulgottesdienste angeführt werden. Erstere — die übrigens ein sehr idealer Wunsch sind! — tragen an sich alle Mängel und Einseitigkeiten der Familienfrömmigkeit, können nicht zum kirchlichen Gemeingefühl er-

ziehen durch wachsendes Verständnis des Kultus und wachsende Teilnahme an der Darstellung des religiösen Gesamtlebens. Die zumal von der Ziller-Reinschen Erziehungsschule so liebevoll ausgestalteten, dem Kreislauf der heiligen Zeiten angeschlossenen Schulgottesdienste aber, so sehr sie dem Bedürfnis der Schulgemeinde, sich in sich zu erbauen und im Ausleben ihrer religiösen Gesinnung zu konzentrieren, entsprechen, können doch nur die Vorbereitung für einen gesegneten Kirchenbesuch ihrer Schüler geben. Nein, es bedarf einer Kirche für die Jugend im Unterschied von der Kirche der Erwachsenen, worin sich die Kinderversammlung als kleine Gemeinde fühlt. Diesen Kernpunkt hat bereits Schleiermacher getroffen in seiner Erziehungslehre: »Es ist ein gemeinsames Leben für die Jugend (für sich) zu organisieren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann«, »worin die Kontinuität der Gesinnung sich manifestiert, und in dem die Jugend als beständig tätig erscheint«, womöglich in »vollkommener Wechselwirkung«, so dafs »einer auf die Gesinnung des andern belebend einwirkt«. Hier finden sich die pädagogischen Grundforderungen: Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der kleinen Gemeinde durch eigene, eigenartige Arbeit an klaren Erkenntnissen. Letztere sind nur da zu entwickeln, wo man voll und lebhaft eingeht in den Interessenkreis der betreffenden Stufe. Hoffentlich wird der in kirchlichen Kreisen weitverbreitete pädagogische Unverstand bald völlig aussterben, der Jugend ein Sichfinden in die Bedürfnisse und Interessen einer reiferen Stufe zuzumuten. Wenn unter heutigen sozialen Verhältnissen alles nach sozialer Organisation der idealen Mächte ruft, so verlangt der offenbare Mangel an kirchlichem Gemeingefühl oder Patriotismus, dafs zur kirchlichen Grundgesinnung energischer erzogen wird, indem man den Individuen, wenigstens den typischen Gruppen nachgeht, und das Wort teilt je nach dem, was für Denken und Empfinden der verschiedenen Stufen fafsbare Wahrheit hat.

So viel für die Notwendigkeit der obligatorischen Einführung und regelmäfsigen Abhaltung besonderer Kindergottesdienste. Warum sollen das aber nun Sonntagsschulen sein? Warum nicht die »alten, gesegneten Kinderlehren«? (Spitta.) Diese legen mehr Gewicht auf die gottesdienstliche, feiernde Andacht als auf schulmäfsige Belehrung, geben uns mehr Gelegenheit, uns gute Zuhörer aus den Kindern zu erziehen, gewöhnen früh an die Passivität des Predigthörens; geschlossene Kindergottesdienste gestatten auch einer geweihten, kinderlieben, lebendigen Persönlichkeit eine intensivere Wirkung als das Gruppensystem. Allein diese Kindergottesdienste gehören, wo nicht ganz leicht zu übersehende, in allen einzelnen Gliedern gekannte Kindergemeinden sich finden — etwa in einer Anstaltsgemeinde — zu den schwierigsten katechetischen Kunststücken. Es gibt ja Virtuosen der hierzu erforderlichen plastischen Darstellung und packenden Heiterkeit; aber sie bilden sehr die Ausnahme. Vor allem in den gröfseren Städten schliefst die Überzahl das so hochnötige Individualisieren aus, macht ein über die Köpfe Wegreden fast unvermeidlich, also die von uns aufgestellte Hauptforderung, die Kinder in ihrer Aufmerksamkeit rege und selbsttätig zu erhalten, unerfüllbar. Überhaupt aber ist es unmöglich — und je mehr man Erbauung nur vermittelst Unterricht für erreichbar erachtet, desto gewisser —, Hunderten von Kindern im Alter von fünf bis vierzehn Jahren auf die Dauer zugleich zu predigen oder gar mit ihnen zu sprechen. Diesem Mangel hilft der Unterricht in Gruppen ab. Daneben befriedigt er ein weiteres Grunderfordernis der Jugendunterweisung: die Unterweisung wird so getragen von persönlichen gegenseitigen Interessen. Weiter bildet diese Art die zu einer fruchtbaren Teilnahme am Gemeindegottesdienste noch nicht befähigten Altersstufen allmählich zum Verständnis desselben heran, indem sie eben jeder einzelnen Hauptstufe klare und fafsbare Anregungen für Verstand und Gemüt darbietet zur direkten, aktiven Aneignung: den Kleineren gegenüber bildet sich mehr die Kunst des schlichten, ausmalenden Erzählens aus, den Mittleren gegenüber mehr die Kunst, sie zu Wort kommen zu lassen, den Gröfseren gegenüber mehr die Kunst, zur moralischen Reflexion über das Mitgeteilte anzuregen. Ich betone hier nicht das bedeutsame Nebenmotiv der Verwirklichung

des allgemeinen Priestertums durch die Heranbildung von Laienhelfern, wohl aber neben dem oft über die Kirchenschwelle fortgesetzten persönlichen Verhältnis der Helfer und Kinder den bleibenden Eindruck, den eine nicht durch Amtspflichten, sondern durch freie Neigung gedrungene religiöse Mitteilung auf die heranwachsende Jugend machen muſs: die kirchliche Gemeinschaft keine bloſse Pastorensache, sondern ein lebensvoller Organismus überzeugter Glieder!

Trotzdem sollen die Sonntagsschulen nicht ohne Einschränkung empfohlen werden. Es liegt auf der Hand, daſs ländliche und kleinstädtische Gemeinden weniger Bedürfnis, auch weniger Hilfskräfte für Sonntagsschulen aufweisen als mittel- oder gar groſsstädtische. Ebenso wichtig ist für diese Entscheidung die gröſsere oder geringere Lehrhaftigkeit des Geistlichen einer-, einer gewissen Klasse von Laien andererseits. Immerhin dürfte die Sonntagsschule erwiesen sein als die Normalform des Kindergottesdienstes.

3. Die Einrichtung der Sonntagsschule wird ernstlich die Bedenken zu berücksichtigen haben, welche ihr bisheriger Betrieb hervorgerufen hat noch mehr bei Pädagogen als bei Theologen. Unter den vielen berechtigten Ausstellungen hebe ich die wesentlichen von Spitta und Smend hervor, weil sie nicht nur die methodistisch-anglisierende Abart treffen: der leicht eintretende Mangel an Einheitlichkeit, da die sog. Helfer leicht auf eigene Wege geraten, um so eher, je mehr sie sich in ihrer Würde fühlen; die Darlegung dessen, was zeitlebens das Heiligste und Gewisseste sein soll, durch den Mund unberufener, pädagogisch unbewährter Dilettanten, die noch dazu oft die Kindesseele zum Objekt für Experimente und Einfälle machen; somit die Herausforderung eines kritischen Vergleichs mit dem katechetischen Geschick und sicheren Takt der Schullehrer. Nach der kultischen Seite aber: durch die stete direkte Beteiligung Entfernung von statt Gewöhnung an den passiven Gottesdienst der groſsen Gemeinde, vor allem aber die Aufhebung der Befangenheit, Ehrfurcht und heiligen Scheu von dem heiligen Geheimnis des »Gotteshauses« durch die schwatzende Lebhaftigkeit, die freiere Bewegung, die formlose Nachlässigkeit bei den Gruppenunterredungen. Wenn aber selbst ein Vertreter der Sonntagsschule den Vorschlag gemacht hat, sie aus dem Tempel gewissermaſsen in die Synagoge zu verlegen, so rechtfertigt das ihre Bezeichnung als »Judenschule«. Ist aber für Kindergottesdienste das Gotteshaus der einzig entsprechende Raum, — nebenbei bemerkt, auch nur die Stunde nach dem Hauptgottesdienst die entsprechende Feierzeit —, dann müssen sie so eingerichtet werden, daſs die äuſsere Heiligkeit des Gotteshauses und die kirchliche Ordnung unverletzt bleiben. Hierher gehört die Vermeidung alles Sichgehenlassens der Geistlichen (Klatschen, Sichanlehnen usw.) und der Helfer (Schwatzen untereinander, Kosen mit den Kindern), das vorherige Erscheinen vor- und das Zurückbleiben der Helfer nach dem Gottesdienst, die Entlassung der Kinder durch Vorbeigehen an dem Leiter, leises Orgelspiel zum Schluſs der Einzelkatechese u. a. m. Auch muſs dem Bedürfnis der Gewöhnung an die Formen des Gemeindegottesdienstes dadurch entsprochen werden, daſs die Kinder an bestimmten, das Kindesgemüt ansprechenden Festtagen am Gemeindegottesdienst teilnehmen und darauf durch Kinderpredigten bei Vorfeiern vorbereitet werden. Den pädagogischen Bedenken aber ist Rechnung zu tragen durch die gewissenhafteste Auswahl der Helfer und zumal Helferinnen nach Lehrbefähigung und unbeflecktem Ansehen bei den Kindern; überhaupt durch das Fernhalten alles frommen Sports — es ist ja allmählich fashionable geworden, das junge Damen der Aristokratie mitarbeiten, morgens Sonntagsschule, abends Ball — und durch das peinliche Ausschlieſsen aller im gemischten System oft bemerkten Nebenabsichten — am besten entweder Damen oder Herren! —; vor allem aber durch die obligatorische Vorbereitungsstunde, dies »Geheimnis der Sonntagsschule«, wodurch der Geistliche die Verantwortung vor Gott und der Gemeinde übernimmt.

Im ganzen empfiehlt es sich, Kinder nicht unter 6 und nicht über 14 Jahren aufzunehmen; der Mutter- und der Konfirmandenunterricht soll an der Sonntagsschule keine Konkurrenten haben.

Soll man die Kinder nötigen zum Besuch der Sonntagsschule? Für die völlige Freiwilligkeit plädiert Claus Harms: »Zwingen Sie womöglich durch ihre Kinderlehre selbst in die Kinderlehre!« Der eigene Trieb, die vielgerühmte »freie Idealität« der deutschen religiösen Erziehung ist ja sehr schön, aber ihr Resultat bleibt sehr unsicher, zumal wo die armen Eltern Gelegenheit zum Verdienst opfern sollen; zur Bildung einer guten, naiven Gewohnheit gegenüber der Launenhaftigkeit wechselnder Stimmung führt nur pflichtmäfsige Tätigkeit. Damit soll nicht direkter Zwang von Staats (Schule) wegen, wohl aber moralische Nötigung empfohlen sein. Solche scheint nunmehr unbedenklich, nachdem die pädagogischen und kirchlichen Bedenken gegen den Kirchenbesuch der Kinder beseitigt sind.

4. **Der Inhalt** dieser Gottesdienste wird bestimmt durch den doppelten Zweck des Kindergottesdienstes: er mufs ebenso dem eigenartigen Anregungsbedürfnis der Jugend entsprechen, wie der Gewöhnung derselben an eine aktive Beteiligung an dem Gemeindegottesdienste dienen. Somit wird die Sonntagsschule dieselben Elemente aufweisen müssen wie der Gemeindegottesdienst, freilich in anderer Zusammensetzung, mit stärkerer Beteiligung der kleinen Gemeinde und knapperer Haltung des Liturgen und Homileten.

Somit ist die von einem Palmer sogar empfohlene »Durcharbeitung des Katechismus«, damit »die Lehre, nicht vergessen werde!« schlechthin zu verwerfen, weil dieser Stoff, aus dem Schulunterricht herübergenommen, die Kinder im Geiste wieder auf die Schulbänke versetzt — die Kirche soll möglichst wenig erinnern, auch nicht anknüpfen an die Schule! — und weil die Betonung der Lehre die feiernde Andacht erdrückt. Ebenso verwerflich, weil unkultisch und intellektualistisch ist die katechetische Repetition der Gemeindepredigt; die regelmäfsige Durcharbeitung der Perikope oder gar die Durchnahme schwierigerer Partien der Schrift läfst das schlichte Bedürfnis der unteren und mittleren Stufe unberücksichtigt. An den grofsen Festen freilich sollte man sich an die geschichtlichen (nicht epistolischen) Perikopen halten, die ja einen nie auszuschöpfenden, jeder Stufe anpafsbaren Inhalt haben. Im allgemeinen aber ist die Behandlung zusammenhängender Partien, zumal geschichtlichen Inhalts, zu empfehlen. Von unendlicher Fülle und Anpafsbarkeit erweisen sich die in unseren Kirchenliedern verarbeiteten Psalmen, die Bergpredigt, die Gleichnisreden Jesu (auch einige alttestamentliche), die Heilungs- und Leidensgeschichten des Herrn, die ins Gemeindeleben einführende Apostelgeschichte, die zu Charakterbesprechungen veranlassenden, den Natur- und Familien- und vaterländischen Zusammenhang so herrlich bietenden Geschichten Jakobs, Josefs und zumal Davids u. s. f. Das an sich berechtigte Bedenken der Konkurrenz mit dem Stoff des Schulunterrichts schwindet, wo die Behandlung eben nicht lehrhaft, nicht schulmäfsig, nicht nach dem Schulbuch, sondern in freier Weise nach der Schrift selbst erfolgt. Besonders zu achten ist auf die Berücksichtigung des natürlichen Lebens, auch der Menschenseele, und auf die Freude der Jugend am Kraftvollen, Heldenhaften. Von grofser Bedeutung ist die Verwertung guter, wahrer Erzählungen — leider sind auch in dem vielbenutzten Caspari, Geistliches und Weltliches, mehr noch in der übrigen Hilfsliteratur sentimentale; abstrakt-religiöse, übertrieben wunderbare, kurz unwahre Erzählungen fast in der Überzahl — und des Liederschatzes unserer Kirche, unter Fernhaltung der methodistischen Sehnsuchtslieder der »Kinderharfe«, die mindestens für Kinder ungesund sind. — Aber diese erläuternden Stoffe sollen nicht selbst wieder erläutert und so den Kindern wichtiger und behältlicher werden als das zu erläuternde Schriftwort. Dasselbe mufs auch ständig Text bleiben. Kirchenlieder z. B. als Text zu Grunde zu legen, verbietet neben der Gefahr des prosaisierenden Breittretens der Respekt vor der spezifischen Würde des Schriftwortes. Aus demselben Grunde ist kirchengeschichtlicher Stoff nur mäfsig, Stoff aus der vaterländischen Geschichte fast gar nicht beizuziehen; die Überschüttung mit einer Blütenlese von Anekdoten schadet mehr der Verdeutlichung als ein einziges belegendes Beispiel, wirklich durchgeführt, nützt.

Auch die liturgischen Stücke sind so zu wählen, dafs ebenso die augenblickliche

Empfänglichkeit der Kinder wie die Perspektive ihrer späteren Beteiligung am Gottesdienste der Erwachsenen im Auge behalten wird. Insbesondere ist das Singen der Kernlieder aus dem Gemeindegesangbuch nicht den einschmeichelnderen Gesängen aus der »Kinderharfe« zu opfern und ist zwischen freien Herzensgebeten und Gebeten aus der Agende zu wechseln. Überhaupt gilt es einen Kompromiſs zwischen pädagogischen und kirchlichen (Gemeinde-) Interessen zu schlieſsen.

5. **Form und Methode.** Wichtiger als alle Einzelmethode ist die Hauptmethode, daſs die ganze Form, sowohl der Gebete als der Unterredungen, aufs genaueste präpariert oder doch, bei groſser Übung und spezifischer Begabung, klar überdacht ist. Es sind da allen Leitern der Sonntagsschulen die Winke, die Claus Harms in seiner »Pastoraltheologie« (S. 70—82) darüber gibt, als Gewissensfragen zu empfehlen, und zwar nicht bloſs, damit sie »unter den Augen katechetisch gebildeter Schulmänner keine Schmach auf sich laden«, sondern mehr noch um der Gegenwart Gottes willen, die von den Kindern nicht empfunden werden kann, wo die eigene Andacht und volle Hingebung der Katecheten durch mühsames Suchen nach Stoff und Form der Gebete, nach Fragen, Vergleichen, Überleitungen verloren geht. Doppelt aber gilt der folgende Rat Harms den ungeübten Laienhelfern: »Auch der ganze Gedankengang werde niedergeschrieben, die Bibelstellen, welche aufgeschlagen, die Gesangverse, welche hergelesen, die Stellen aus der Bibel, dem Gesangbuch, dem Katechismus, welche aufgesagt werden sollen . . . und die Sinnsprüche, die breviter, acute, suaviter dicta. . . Und dieses werde ziemlich memoriert, so daſs man nur zuweilen in sein Buch zu sehen braucht; denn noch zehnmal eher darf eine Predigt abgelesen werden als eine Katechisation; ein lesender Katechet ist gar keiner. Aber die Fragen? sind die auch niederzuschreiben? Ja, wer noch keine oder nur mäſsige Fertigkeit im Fragenbilden hat.« Trifft nicht auch folgendes buchstäblich zu? »Kühnliche Fragen stellen sich nur gar zu leicht ein, insonderheit bei denen, die nach alter Anweisung oder nach dem vermeinten Naturlicht sich zuerst den Satz denken, dann einen gröſseren, kleineren Teil dieses Satzes nehmen, an diesen Satz ein Fragwort flicken und ihn dann als Frage ausgehen lassen.« Hier findet aber auch die allgemeine didaktische Regel Anwendung, daſs wer in irgend einem Fach unterrichten will, mehr wissen muſs als gerade den begrenzten Stoff den er mitteilen will; wie soll er sonst unerwarteten Antworten gewachsen sein? Soll er doch auch den Eindruck des Reichtums des Gottesworts hervorrufen, aus dem er wie als aus einem sicher besessenen Schatz Altes und immer Neues schöpft. Es darf nicht tröpfeln, auch nicht überschwemmen; es soll eben ein volles, aber bedächtiges Schöpfen sein aus reichem Brunnen.

Darum liegt das Geheimnis des Gruppengottesdienstes in einer tüchtigen Vorbereitungsstunde. Durch sie, zu welche Leiter und Helfer genau vorbereitet erscheinen, durch die gelegentliche Kontrolle der (bei Anfängern) unbedingt zu fordernden schriftlichen Ausarbeitungen der am besten nicht diktierten, sondern übersichtlich vorgetragenen Besprechung, endlich durch taktvolle Ausübung der in England sog. Stellung als »Superintendent« — er soll womöglich keine eigene Gruppe lehren — übernimmt der Leiter die Verantwortung für die pädagogische und kirchliche Richtigkeit des Unterrichts. Aber darin darf nicht — etwa durch Diktieren der Fragen — so weit gegangen werden, daſs die Helfer alle Frische und Selbsttätigkeit verlieren, reine Mundstücke des Pastors werden. Bei der Besprechung muſs zunächst der wesentliche Inhalt des Textes, ohne Seitenblicke auf theologische Ausbeutung einzelner Worte, den Helfern vertraut und lieb gemacht, nämlich so einfach und selbstverständlich und doch so tief und umfassend dargestellt werden, daſs sich daraus für den bestimmten Sonntag ein festes Unterrichtsziel, eine ganz bestimmte, vom Leiter durch Überschrift deutlich bezeichnete Aufgabe ergibt, die gelöst werden muſs. Gleichzeitig aber muſs auf die den Kindern gegenüber zu lösenden Aufgaben hingewiesen werden, so daſs das Ziel ein direkt pädagogisches wird. Dann muſs der Weg zum Ziel gezeigt, die Teilziele angegeben, der Helfer in die Technik des katechetischen Verfahrens eingeführt werden.

Es muſs noch deutlich werden, warum gerade an bestimmten Punkten die Erzählung durch Paränese unterbrochen wird usw. Es dürfte sich gewiſs auch empfehlen, daſs der Leiter von Zeit zu Zeit eine volle Katechese, wie mit Kindern sprechend, vorführt. Ist zuvor der Grund des Verfahrens klar gelegt, so lernen die Helfer so verstehen und würdigen, weshalb hier der Gedanke gewendet, dort länger verweilt, hier eine Partie des Textes maskiert, dort eine andere zu einer plastischen Schilderung ausgeweitet, eine Mahnung hier angebracht, dort übergangen wird. So erwacht dann ein lebendiger Antrieb, dem klar erfaſsten Ziele nach Form und Inhalt nahe zu kommen.

Diese genaue Vorbereitung darf aber nicht aufheben, muſs vielmehr sichern die Frische und Lebendigkeit, Beweglichkeit und Natürlichkeit der Aussprache. Augustinus' Wort: »Fröhlich soll jeder unterrichten!« und Luthers: »wir leiden nicht, daſs der Geist der Gläubigen in der Kirche durch Langeweile ertötet werde«, müssen uns warnen vor pathetischer Feierlichkeit, gezwungenem Ernst, breiten, wohlgesetzten Anreden, absichtsvollen, bestürmenden Bekehrungsversuchen. Von dem englischen methodistischen Ursprung haftet der Sonntagsschul-Praxis noch viel andächtige Phrase (cant) an; sie ist samt allem Kanzelton hier noch unerträglicher als auf der Kanzel. Dagegen sollen »in jeder Rede, jeder Periode, jedem Gebete Sachen« und Anschauungen, »mit jedem Worte wirklicher, gegenwärtiger, ganzer Begriff« sich darbieten. Überhaupt trifft Herder (a. a. O.) den Kern der Sache: »Jede Wahrheit muſs ihren natürlichen Vortrag, jeder Charakter seine eigene Farbe, jede Pflicht ihre eigene, ganz feste Zeichnung und Umriſs, jede Situation der Menschheit ihre vollendete lebendige, eigentümliche Stellung bekommen.« Was soll uns »das Feierkleid der Gedanken«, das nie »den nackten, wirksamen, mächtigen Gedanken«, wirklich entwickelte Vorstellungen zu Tage treten läſst? Was sollen frischen Kindern gegenüber die Charaktere »ohne individuelle Bestandheit«, »alle so böse, wie kein einzelner Mensch ist, und so gut, wie kein Mensch auf der Welt sein kann! Alle nach zwei Hauptklassen geteilt, unter die einzeln niemand gehört«!? Vielmehr ist »natürliche Richtigkeit, Wahrheit und leichte Gedankenordnung« der Lebensodem jugendlicher Seelen und reizt sie zu froher Wirksamkeit.

Wie aber soll sich das belehrende und erbauende Moment verbinden? Das Prinzip ist gewiſs richtig von Cl. Harms getroffen: »Daſs die Kinderlehre sich mehr, als die eigentliche Katechisation tut, an das Herz, an das Gefühl, an den Willen richtet, zur Erbauung, und daſs sie sich mehr, als die eigentliche Predigt tut, an den Begriff, an die Erkenntnis richtet, zur Belehrung, so in der Mitte zwischen Predigt und Katechisation stehend.« Ja, »der Kopf muſs auch zum Herzen gebracht werden!« Darum ist aber keine Sonntagsschule zu halten! alles Schulgemäſse zu vermeiden wie in der Regierung der Kinder, so in der Erregung der Aufmerksamkeit; auch verfehlt eine schulgerechte, am Faden von lauter Entwicklungsfragen verlaufende Katechese ebenso wie die eingehende Erörterung, formelle Zergliederung und Entwicklung von Begriffen, deren katechetischer Wert überhaupt nicht zu überschätzen ist, völlig den Zweck des Kultusaktes. Aus diesem Grunde ist das fast durchgängig gebräuchliche nochmalige Durchkatechisieren und Abfragen seitens des Geistlichen als pedantische Schulmeisterei zu verwerfen.

Hat also die Sonntagsschule so zu lehren, daſs mittels der Lehre die Herzen ergriffen werden — und der Weg zum Herzen geht, wie Harms betont, nicht bloſs durch Fragen, auch durch Anreden, Vermahnungen, Bilder, Erzählungen, Lesen und Lesenlassen, Beten u. s. f. —, so fordert doch gerade der jugendliche Drang nach Selbsttätigkeit und eigenem Finden ein stetes Anknüpfen an das halbwegs brauchbare Eigengedachte, also einen lebhaften, liebenswürdigen Dialog. Die Paränesen dagegen dürfen sich nicht hervordrängen, gar als Nutzanwendungen der Erklärung erst anhängen. Auch bei der von Geistlichen zu haltenden Schluſsansprache — nicht Schluſskatechese! — soll Prägnanz, Objektivität, leidenschaftslose Würde, nicht sentimentale oder pathetische Deklamation herrschen. Die teils freien, teils aus der Agende — die meisten neueren Agenden bieten recht brauchbares Material für

Kindergottesdienste — zu lesenden Gebete müssen frei sein wie von gefühligem Pathos, so von Reflexion und Dogmatik. Wenn wir doch wieder mehr nach dem Psalter zu Gott reden lernten, wie es Kindern von Herzen und zu Herzen geht!

Aller Erfolg dieser Andachtsübungen hängt davon ab, daſs sie für die Kinder wahr, unmittelbar und herzerfreuend sind, daſs der Redende und Betende sich dem Hörenden und Empfangenden darstelle als ein schlichter Zeuge selbst erfahrener Wahrheit und selbst erlebter Andacht.

Literatur: Die Monatsschrift »Der Kindergottesdienst«, herausgegeben von Tiesmeyer & Zauleck. — v. d. Goltz, Das Bedürfnis besonderer Jugendgottesdienste und die zweckmäſsige Art ihrer Einrichtung. Referat f. d. Konferenz der deutschen evang. Kirchenregierungen in Eisenach. 1888. — Tiesmeyer, Die Praxis der Sonntagsschule. 1884. — Quandt, Die christliche Sonntagsschule. 1867. — Achelis, Praktische Theologie I, S. 176—179. — Baumgarten, Zeitschrift für praktische Theologie XIII, S. 203—219. — Dagegen: Spitta, Etwas über Kindergottesdienste, 10. u. 17. Febr. 1889 des »Evangelischen Gemeindeblatts für Rheinland und Westfalen«, ebenda Smend, 24. u. 31. März 1889. S. den Art. Kindergottesdienst im 4. Bd. — Rüegg, Der Sonntagsschullehrer. [2]1901. 1,50 M. — Wagner, Ratgeber für Kindergottesdiensthelfer. 1901. 30 Pf.

Kiel. O. Baumgarten.

Sorglos

Sorgenvoll — sorglos, zwei Gegensätze, die beide über den gesunden Lebenspunkt der Sorgsamkeit hinausragen. Beide leiden an einem Zuviel, der Sorgenvolle an einem Übermaſs von Bangigkeit, der Sorglose an allzugeringer Bedachtsamkeit. Der Sorglose entgeht der verzehrenden Macht der Sorge, wird aber um so mehr von der Gefahr der Unsicherheit bedroht; er schaut gleichgültig-leichtfertig dem kommenden Tage entgegen, weil ihn die Gegenwart mit ihren Reizen umgarnt und gefangen hält. Zum Teil ruht Sorglosigkeit auf Dummheit und Einfalt, zum Teil auf Leichtsinn und Gedankenlosigkeit, zum Teil auf Schwäche des Begehrens und Ziellosigkeit des Strebens, zum Teil auf einem Überschuſs an Selbst-, Welt-, Menschen- und Gottvertrauen. Von der blöden Sorglosigkeit des Schwach- und Flatterkopfes ist darum die edle Sorglosigkeit des in sich gefesteten Charakters wohl zu unterscheiden. Gutzkow vergleicht edle frohmütige Sorglosigkeit mit der Freude eines Vogels im Felde, während er die gewöhnliche als die Freude eines Vogels im Käfige bezeichnet. Lebhafte, schwärmerische, illusionsfähige Naturen geben sich ihr gern hin; das leichte, von Sorgen uneingeengte Herz findet das Gegenwärtige zu schön, um sich wegen des Zukünftigen abzusorgen. Das sanguinische Temperament ist ihrer Entstehung äuſserst günstig. Kindern steht sie wohl an, sie verleiht der Kindheit Anmut und Lieblichkeit. Sorglosigkeit schwelgt in Vertrauensfülle, daher die rührende Unbesorgtheit des Kindes, das sich geborgen fühlt im Schoſse der Familie. Sorglosigkeit entspricht aber auch der Unschuld des Kindes, das in schönem sittlichem Instinkte, in edler Reinheit nicht daran denkt, daſs sein Reden oder Tun falsche, ehrenrührige Auslegung erfahren könnte. Erst mit der Erkenntnis der Unbeständigkeit des Irdischen und mit dem Emporwuchern des Miſstrauens verliert es seine innere Ruhe — die Sorge hat es gezeichnet, und mit ihr ist es hinausgetrieben aus dem Paradiese der Kindheit in die Sandflächen des Lebens, wo Dornen und Disteln wachsen. Entsprechend der oben gebrauchten Unterscheidung zweier Arten von Sorglosigkeit fällt der Erziehung eine doppelte Aufgabe zu: 1. bemüht zu sein, daſs die Sorglosigkeit zur Sorgsamkeit (s. d.) sich entwickle und nicht in jähem Sturze zu Miſstrauen umschlage; 2. zu verhüten, daſs die zarte Blüte des Vertrauens auf Gott, Welt und Menschen, die aus der Sorglosigkeit herausduftet, nicht von der rauhen Hand der Wirklichkeit geknickt und vernichtet werde; also den Kopf über die Schwere des Lebens aufklären, ohne dem Gemüte das Vertrauen zu nehmen, vor allem das Vertrauen auf die eigene Kraft. Man mute dem Sorglosen täglich eine besondere Übung in der Betätigung der eigenen Kraft zu, sei mit seinen Leistungen zufrieden, lasse ihn zuweilen unterliegen, damit er die Schwere seiner Pflicht erkenne, helfe ihm aber wieder mit siegen, damit er von neuem mutig dem Leben entgegentrete und mit dem wachsenden Erfolge seines Schaffens jenen Tatenmut in sich erziehe, der ebenso gefeit ist vor den Angriffen des übermäſsigen Sorgens, wie vor den Verführungen der Sorglosig-

keit. Gute Dienste werden hierbei strenge Zucht des Denkens, Unterordnung der Phantasie unter die Grundsätze der Vernunft, Beharren auf der Erfüllung übernommener Pflichten, allmähliche Erweiterung des Pflichtenkreises unter steter Betonung der Verantwortlichkeit leisten. Ohne Bedenken kann man den Zögling in geeigneten Fällen durch Schaden klug werden lassen; »ein Unfall ist lehrreicher als tausend Ratschläge,« sagt ein türkisches Sprichwort. (Vergl. Sorgsam.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Sorgsam

Das Wesen der Sorgsamkeit, des stillgeschäftigen Bangens um das Wohlbefinden dessen, was uns lieb ist, beurteilt Schopenhauer sachrichtig, wenn er in seinen »Aphorismen zur Lebensweisheit« (Paränesen und Maximen 5) schreibt: »Ein wichtiger Punkt der Lebensweisheit besteht in dem Verhältnis, in welchem wir unsere Aufmerksamkeit teils der Gegenwart, teils der Zukunft widmen, damit nicht die eine und die andere verderbe. Viele leben zu sehr in der Gegenwart: die Leichtsinnigen; andere zu sehr in der Zukunft: die Ängstlichen und Besorglichen. Selten wird einer genau das rechte Mafs halten.« Dem ist hinzuzufügen, dafs der Sorgsame die Vergangenheit nicht unbeachtet läfst, vielmehr aus deren Erfahrungen die lebendige Erkenntnis der besten Mittel und Wege für die gedeihliche Ausgestaltung der Gegenwart und Zukunft schöpft. Sparsamkeit erweist sich als eine besondere Form der Sorgsamkeit, deren Ziel wirtschaftliche Sicherheit in der Zukunft ist. Mit Sorgsamkeit ist in der Regel Umsicht, die die Gelegenheit beim Schopfe fafst, und Tatkraft, die einen nützlichen Gedanken nutzbringend verwertet, verbunden; daher kommt es, dafs der Sorgsame die Gegenwart geniefsbar findet und die Zukunft als geniefsbar erfafst. Mit Schopenhauer könnte man Sorgsamkeit als eine Betätigungsform der Energie des Willens zum Leben betrachten und in dem Grundsatze: »Gerüstet sein, ist alles!« ihren Kernpunkt finden. Sorgsam ist der Gesunde, Kräftige, Vertrauensvolle, sorgenvoll der Kranke, Schwache, Mifstrauische. Übertriebene Sorgsamkeit in Bezug auf die eigene Person heifst Hypochondrie; in der Regel haftet auch dem Melancholischen etwas selbstgeschaffenes Zagen an, das in der Furcht vor zukünftigem Übel seinen Grund hat. Dem gesunden, unverdorbenen, vom Geiste der Ordnung erfüllten Kinde ist Sorgsamkeit ein natürliches Bedürfnis, das dem Triebe nach angemessener Betätigung der Körper- und Geisteskräfte entspringt. Lebensmut, Selbst-, Menschen-, Welt- und Gottvertrauen verhüten, dafs Sorgsamkeit in Ängstlichkeit um zukünftiges Wohlbefinden, in Sorgenfülle, ausarte und dadurch die Freude an Gegenwart und Zukunft zerstöre. (Vergl. Sorglos.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Sozialismus und Individualismus

1. Die Entstehung des liberalistischen Individualismus. 2. Der wirtschaftliche Individualismus. 3. Der Sozialismus. 4. Die individualistische Gegenströmung. Stirner und Nietzsche. 5. Pädagogische Folgerungen und Forderungen.

Sozialismus und Individualismus sind historische Gegensätze, darum lernen wir sie am besten verstehen, wenn wir sie in ihren weltgeschichtlichen Rahmen hineinstellen; doch beschränken wir uns auf die Neuzeit, weil sie erst in ihr sich aus allerlei Verhüllungen deutlich herausgeschält und die ihrem Namen entsprechende spezifische Bedeutung angenommen haben, und beschränken uns auf Deutschland als das klassische Land dieser Gegensätze.

1. Die Entstehung des liberalistischen Individualismus. Das Mittelalter bedeutet auf der ganzen Linie des menschlichen Daseins Gebundenheit: — Gebundenheit des einzelnen Gläubigen an die Kirche, des Vasallen an seinen Lehnsherrn, des Leibeigenen an den Grundbesitzer, des Gewerbetreibenden an die Zunft, der Wissenschaft an Dogma und Tradition, schliefslich sogar Gebundenheit des Dichters an die Tabulatur. Deswegen fehlt es dem Mittelalter auch durchweg an Individualitäten, Menschen mit aufgeschlagenem Visier und deutlich ausgeprägten Zügen wie Abälard oder Kaiser Friedrich II. sind Ausnahmen und muten uns modern an; und eine grofse Individualität wie Dante schreitet deswegen

mit einem Fufs schon hinüber in die neue Zeit. Aber erst seit dem fünfzehnten Jahrhundert hat dieser durchgängigen Unfreiheit gegenüber für die Kulturvölker Europas der Befreiungsprozefs im ganzen begonnen. Die erste Sturzwelle desselben, der erste grofse Akt dieses weltgeschichtlichen Dramas, war die Renaissance und die Reformation, die zweite die neuere Philosophie, die durchweg eine Philosophie der Aufklärung ist, die dritte die französische Revolution. An der ersten und zweiten Aktion hatte Deutschland einen hervorragenden Anteil; was in der Revolution Frankreich in raschem Ansturm, aber des weiteren dann unter beständigen Rückläufen und Zuckungen sich erobert hatte, das mufste der deutsche Liberalismus des neunzehnten Jahrhunderts in langsamem Ringen zunächst für den dritten Stand, die Bourgeoisie, mühsam nachholen und erkämpfen.

Mit dem Gegensatz, den es auf allen diesen Stufen zu überwinden gab, hängt es zusammen, dafs dieser fortschreitende Befreiungsprozefs der Neuzeit durchaus individualistisch war. Der Liberalismus ist vermöge seiner geschichtlichen Voraussetzungen und Entstehungsbedingungen von Haus aus Individualismus, so recht eigentlich ein Kampf um und für den einzelnen. Das lag nicht in seinem Belieben und war nicht seine Schuld, sondern das ist eine historische Notwendigkeit, ist sein gutes Recht und, mehr noch, geradezu sein Ruhmestitel. Weil er auf allen Lebensgebieten eine unberechtigte Vergewaltigung des Individuums und seines persönlich freien Seins und Behabens vorfand, deswegen galt sein Kampf der Befreiung dieser Individuen. Das zeigt sich zuerst in der Renaissance, jener ästhetischen Revolution der höheren europäischen Gesellschaft, wo unter Zurückgreifen auf die Antike das Recht der menschlich schönen Persönlichkeit als einer natura musica und des »uomo singolare« in all seiner natürlichen, welt- und sinnenfreudigen Unmittelbarkeit und mit der ganzen Energie seines entschiedenen und rücksichtslosen Willens zum Leben für Kunst und Wissenschaft, für Gesellschaft und Sitte, für Bildung und Erziehung, für Mann und Frau zurückgefordert wird. Und es zeigt sich ebenso in der demokratischen Bewegung der Reformation, wo das Gewissen und das Glauben des einzelnen unabhängig gestellt wird vom Machtspruch und Bann der Kirche: — »ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemandem untertan«, sagt Luther und gibt damit gewissermafsen die Parole aus für die ganze neue Zeit; und neben den Rechten und Pflichten des einzelnen Christen wird im Subjekt auch die lange verschüttete Quelle aller religiösen und sittlichen Kraft neu entdeckt: hier liegt die Bedeutung des protestantischen »Glaubens«, der in der Tat »Privatsache« ist, etwas was der einzelne ganz allein mit sich und seinem Gott abzumachen hat, und hier auch die Bedeutung der protestantischen Sittlichkeit, die den Menschen frei macht von der Bevormundung des Beichtstuhls und ihn, ohne ihn von der Sitte loszulösen, doch in erster Linie an sein eigenes Gewissen verweist. Das ist der Sinn der protestantischen Glaubens- und Gewissensfreiheit, in der doch immer das Wesentliche und Prinzipielle der Grofstat Luthers besteht.

Die Tendenzen der Renaissance werden dann im 18. Jahrhundert wieder aufgenommen vom Neuhumanismus, der sich die humane und ästhetische Bildung der Einzelpersönlichkeit zum Ziel setzt: so wollte W. v. Humboldt (s. den Art. Humboldt) ein Individuum werden und war sich bewufst, dafs er das nur durch sich selbst werden könne; und darin war, wie das Beispiel Schleiermachers zeigt, im Anschlufs an Fichte auch die Romantik mit dem Neuhumanismus eins. Dieselbe Tendenz sehen wir dann weiter in dem Entwicklungsgang der neueren Philosophie, die gleich zu Anfang mit Descartes das Ich zum selbständigen Ausgangspunkt aller Gewifsheit macht, in Leibniz auf die Individualität der Monaden den Nachdruck legt, in Kant sogar die Gesetze der Natur aus dem Ich ableitet und nach ihm diesem Ich geradezu eine weltschöpferische Souveränetät zuweist und es schliefslich zum Ganzen und Absoluten, zum All selbst erweitert. Und wir sehen dasselbe endlich auch im Verhältnis des einzelnen zum Staat: auf die mittelalterliche Idee einer europäischen Universalmonarchie, die alle individuellen Differenzen der Völker zu

vernichten drohte, folgt die Zeit selbständiger und eigenartiger Nationalstaaten, und in diesen erst der individualistische Absolutismus mit seinem ganz persönlichen l'état c'est moi, dann in Umkehrung dieses Wortes in les moi sont l'état die Atomistik der den Staat bildenden souveränen Individuen in der Lehre Rousseaus vom contrat social und in der Tatgeschichtlichkeit der französischen Revolution.

Den liberalistischen Individualismus können wir wegen dieses seines Atomismus als eine mechanische Weltanschauung bezeichnen. Nicht als ob jeder Individualismus mechanisch sein müſste, im Gegenteil. Im Kern seines Kerns, in der Seele seiner Seele erhebt ja — man denke an Leibniz — gerade das Individuelle den stärksten Protest gegen den alle Individualität ertötenden Mechanismus, hierin liegt seine Stärke, die Quelle seines unveräuſserlichen Rechts. Daſs er das und somit sich selber nicht verstanden hat, ist der Selbstwiderspruch des Liberalismus, an dem er, in dieser Form wenigstens, zu Grunde gehen muſste, das ist seine groſse Unterlassungssünde, die er namentlich in seiner Anwendung auf Staat und Gesellschaft niemals ganz wieder hat gut machen können. Denn wie faſst er die Menschheit auf? Als eine Summe von Individuen, die vielmehr bloſs Atome sind, deren jedes von Haus aus dem andern abstrakt gleich ist und deren jedes darum auch gleiche Rechte besitzt wie alle anderen und selbständig und spröde diesen anderen gegenüber steht. Und auch wo sie sich zu Gruppen vereinigen, geschieht das immer nur vorübergehend und zufällig, willkürlich und künstlich, auf Grund von freigeschlossenen Verträgen und zur Erreichung bestimmter einzelner Zwecke. Deshalb sind alle solche Vereinigungen nicht nur nicht notwendig und unauflöslich, sondern sie sind lediglich im Dienst und Interesse dieser einzelnen gebildet, sie sind nur um ihretwillen da und können deshalb auch wieder in ihre Atome zerfallen, wenn sie den Zwecken der einzelnen nicht mehr dienen. Daher stehen auch die einzelnen nicht unter dem Staat, sondern in irgend einer Form — als Mehrheit, als Vielheit — bleiben sie auch ihm gegenüber immer souverän.

Auf politischem Gebiet hat diese individualistische Anschauung den Absolutismus der Fürstengewalt und die feudalistische Unterdrückung ganzer Klassen und Stände siegreich überwunden, das Notrecht der Revolution verkündigt und theoretisch die Lehre vom Staatsvertrag und jene Anschauung vom Staat und seinen Aufgaben entstehen lassen, der Wilhelm von Humboldt in seiner Jugendschrift »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen« (s. den Art. »Humboldt«) den denkbar schärfsten Ausdruck gegeben hat. Auf sittlichem Gebiete balanciert der Individualismus das menschliche Handeln auf der Nadelspitze der Subjektivität und des Gewissens und erklärt für tugendhaft den, der diesem individuellen Führer folgt; nicht auf den Erfolg der Handlung kommt es bei ihrer sittlichen Würdigung an, sondern lediglich auf den guten Willen, auf die Motive, auf das innerliche »du sollst«; hier ist der Mensch absolut frei, gebunden nur an sich selber, denn das Sittengesetz ist das Gesetz seiner eigenen vernünftigen Natur, ist Autonomie, nicht Heteronomie. Nun liegt freilich im Wesen des Staates äuſserlich, in dem des Sittlichen innerlich, und letzteres gerade auch bei Kant mit seinem kategorischen Imperativ und seinem »Reich der Zwecke«, schon an sich ein antiindividualistisches Element und darin doch von Haus aus ein Korrektiv gegen ein schrankenloses Geltendmachen jenes atomistischen Standpunktes; und so ist die liberalistische Theorie auf diesen beiden Gebieten in unserem Jahrhundert doch nie völlig durchgeführt worden, und sie ist vor allem nicht unwidersprochen geblieben. Im Sittlichen trat ihr Schleiermachers Güterlehre und Hegels Ansicht von dem höheren Wert und dem besseren Recht der substantiellen Mächte der Sittlichkeit siegreich entgegen, und im Staat hat derselbe Wilhelm von Humboldt nach dem Unglück von Jena seinerseits an einer ganz andersartigen Wirklichkeit bauen helfen und die Grenzen der Wirksamkeit desselben weit in »die Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger« hinein vorgeschoben; auch seine Verbindung mit Pestalozzi, dem groſsen Sozialisten, zeugt dafür.

2. Der wirtschaftliche Individualismus. Anders liegen die Dinge auf dem Boden des gesellschaftlichen, des wirtschaftlichen

Verkehrslebens. Hier scheint in der Tat jeder als einzelner den anderen einzelnen gegenüber zu stehen weder nach der Theorie noch in der Praxis als ein sittlich handelndes und irgendwie sittlich verbundenes und verpflichtetes, sondern lediglich nur als ein Güter erzeugendes, Güter tauschendes, Güter verbrauchendes Wesen; und als solches jeder für sich und aus eigener Kraft, jeder für sich und in eigenem Interesse, im übrigen aber reguliert sich im freien Spiel der Kräfte alles von selbst. Auf daſs jedoch das Schiff flott werde und dieses Spiel in Gang komme, dazu müssen, sagt die individualistische Volkswirtschaftslehre, alle Hindernisse weggeräumt oder doch wenigstens weggedacht werden. Wegzuräumen sind also vor allem die staatlichen Hindernisse, die noch aus dem Mittelalter und der Zeit fürstlicher Allgewalt stammen: Leibeigenschaft und Hörigkeit, Frondienst und Erbuntertänigkeit, Zunft- und Innungszwang, Verkehrsschranken von Ort zu Ort, von Land zu Land, gesetzliche Beschränkung des Niederlassungs- und Heimatrechtes, der Eheschlieſsung und Familiengründung, die staatliche oder kommunale Festsetzung der Preise und Löhne, die gesetzliche Regulierung der Dienst- und Arbeitsverträge. Und wegzudenken wenigstens ist auch die sittliche Seite jenes gesellschaftlichen Atoms, mit ihr hat die Volkswirtschafts- und Gesellschaftslehre nicht zu rechnen (Adam Smith freilich, auf den man sich für das alles lange Zeit berufen hat, hat zuerst [1759] eine Theorie der moralischen Gefühle und dann erst [1776] sein epochemachendes Werk über die Natur und die Ursachen des Reichtums der Nationen geschrieben); und wenn faktisch derjenige am weitesten kommen und sich am besten stellen sollte, der am rücksichtslosesten vorwärts hastet und skrupellos sein Ich und dessen Interesse zur Geltung zu bringen sucht, so ist es nicht Sache einer individualistischen Wirtschaftslehre, ihn davon zurückzuhalten und ihn durch sittliche Bedenken und Bedingungen darin aufzuhalten. Sie kennt nur eines: die freie Konkurrenz, als Triebfeder des ganzen Handels und Wandels volkswirtschaftlich ausgedrückt den Profit und die Rente, in das Ethische übersetzt den Egoismus.

Aber was kommt bei alle dem heraus? Wir sehen oder haben es deutlich gesehen im Zeitalter des Dampfes und der Maschinen: ein Wettbewerb aller mit allen, ein immer steigender Wohlstand, eine immer sich mehrende Güterproduktion, immer gröſserer Reichtum an Kapital, Vervollkommnung der Technik, Fortschreiten von Handel und Wandel, Verkehr und Industrie, allgemeines Prosperieren der Geschäfte, ein selbst die kühnste Phantasie übersteigendes Blühen und Gedeihen der einzelnen und der Nationen. Doch wo das Bild im hellsten Glanze strahlt, da verbergen sich die dunkelsten Schatten. Wer sind denn »die einzelnen«? und was heiſst »die Nationen«? Die einzelnen sind immer nur wenige einzelne, und die ganze Nation — damit ist es ohnedies nichts. Im Kampf der freien Konkurrenz geht es zu wie auf dem Schlachtfeld oder noch schlimmer. Die glücklichen Sieger sind einige wenige, der Unterliegenden, der Toten und Verwundeten unendlich viele. Die Wirkung der freien Konkurrenz ist nämlich eine ihrem Ausgangspunkt schnurstraks entgegengesetzte: dieser war der Gedanke, daſs alle Menschen von Natur gleichgestellt seien und somit auch gleiches Recht für den Wettbewerb, gleichen Anspruch auf Geltendmachung ihrer Interessen haben; und das Ende ist: Kapital und Eigentum, Mittel und Kraft zu produzieren, die Freiheit und Gelegenheit zu konsumieren, die Teilnahme an der vollbesetzten Tafel des Lebens — alles das ist Sache einiger wenigen wirtschaftlich Starken, und die überwiegende Mehrzahl der wirtschaftlich Schwachen befindet sich als Arbeiter in vielfacher Not und — was dem Gedanken und Prinzip des liberalen Individualismus noch weit mehr zuwiderläuft — in vielfacher schlimmer Abhängigkeit von jenen wenigen als Arbeitgebern. Und wenn diese ihre Übermacht benützen und rücksichtslos ausbeuten, wenn sie ihre Arbeiter zu bloſsen »Händen« werden lassen, so geht das niemand an; die Hände gegen die Ausbeutung ihrer Herren zu schützen hat vor allem der Staat weder Pflicht noch Recht, er hat sich vielmehr jeder Einmischung in dieses Verhältnis strengstens zu enthalten.

Wenn es tatsächlich doch nicht so schlimm geworden und nicht bis zu diesen

äufsersten Konsequenzen gekommen ist, so sind daran andere Faktoren schuld, vor allem der Umstand, dafs bei uns in Deutschland der Individualismus an Staat, Sitte und Sittlichkeit doch immer noch einigen Widerstand und gewisse letzte Schranken gefunden hat und sich darum niemals ganz hat durchsetzen können. Wenigstens die Kinderarbeit wurde in Preufsen schon 1839 gesetzlich beschränkt, und in den fünfziger Jahren ist auch schon das Institut der Fabrikinspektoren eingerichtet worden; an patriarchalischen Sitten und gutgemeinten Wohlfahrtseinrichtungen fehlte es in einzelnen Fabrikbetrieben ohnedies nicht. Aber charakteristisch für den Individualismus auf diesem Gebiet sind nicht solche Einschränkungen durch eine verständnisvolle Bürokratie von oben, und sind nicht solche Ausnahmen einzelner wohlmeinender Arbeitgeber, sondern charakterisch ist, was im Wesen dieser Gesellschaftsordnung liegt, dafs die prinzipiell verkündigte Freiheit und Gleichheit aller Individuen in ihr Gegenteil umschlägt und in Ungleichheit, Unfreiheit und Abhängigkeit hineinführt. Das Schlimmste aber ist die ethische oder richtiger die unsittliche Basis dieser Ordnung: statt Individuen und freier Persönlichkeiten schliefslich nur noch »Hände«, ein Glied und eine Seite nur statt des ganzen Menschen, und so das Ganze kein Ganzes mehr, sondern verkümmert gerade in seinen höchsten und reichsten Funktionen, und statt der organisierten Gesellschaft, wo alles sich zum Ganzen webt, eins in dem andern wirkt und lebt, eine unorganische, ungegliederte Masse, in der der überwiegenden Mehrzahl vor allem Eines fehlt, die volle Teilnahme an den Gütern unseres Volkstums, an den Errungenschaften unserer Kultur, an ihren Genüssen und Segnungen, an Schönheit und Glück, an Wahrheit und Bildung, an sittlicher Freiheit und menschenwürdigem Dasein.

3. **Der Sozialismus.** Dem tritt nun der Sozialismus gegenüber als eine sittliche Lebensanschauung anderer höherer Art. Ist der Individualismus atomistisch und mechanisch, so kann man ihn im Gegensatz dazu organisch nennen: der einzelne nicht etwas für sich, sondern etwas nur als Glied und Organ eines Ganzen, im Dienste dieses Ganzen mit allem, was er ist und hat, und verpflichtet zu tätiger Mitarbeit am Auf- und Ausbau desselben; und zwar mufs diese soziale Anschauung gerade auch auf die von ihr noch am wenigsten berührte und durchdrungene Arbeit im Dienste der materiellen Kultur übertragen werden. Auch beim Produzieren und Konsumieren soll die Gesellschaft nicht länger mehr als ein zusammengewirbelter Haufe gleichgültig durcheinander sich verschiebender Atome betrachtet werden, sondern eher, nach dem freilich nicht ganz unbedenklichen Bilde Schäffles, als ein organischer Körper: die Gütererzeugung und Güterverteilung entspricht dem Stoffwechsel dieses Körpers, den zu erhalten auch im Bewufstsein des einzelnen als die höhere Pflicht neben der der individuellen Selbsterhaltung anerkannt werden mufs. Oder wie der Bischof Westcott von Durham es ausdrückt: »Der Sozialismus betrachtet die Menschheit als ein organisches Ganzes, eine lebensvolle Einheit, die durch die Verbindung von in wechselseitiger Abhängigkeit zusammenwirkenden Mitgliedern gebildet wird; seine Methode ist Kooperation, sein Ziel die Erfüllung einer Dienstpflicht. Er will das Leben so organisieren, dafs es einem jeden die vollständigste Entwicklung seiner Kräfte sichert.« Gerade der Individualismus hat es versäumt zu individualisieren und Individualitäten zu schaffen, zu gliedern und zu differenzieren, er hat jene Massen zusammengeballt, die uns so unpersönlich und individuallos und deswegen so unheimlich wie alles chaotisch Elementare gegenüberstehen, er hat mit seiner die Gesellschaft atomisierenden Tendenz direkt antiindividualistisch gewirkt, und deshalb tritt ihm der Sozialismus, wie es schon der Name sagt, als das höhere sittliche Prinzip gegenüber, indem er in dem Sinn wirklicher Gliederung und Differenzierung tätig sein will.

Aber zwischen Sozialismus und Individualismus ist nun doch nicht blofs Gegensatz, vielmehr findet zwischen ihnen ein eigenartiges Doppelspiel statt. Ohne den Liberalismus ist der Sozialismus überhaupt nicht denkbar, auch er ist liberal, der Geist befreiender Kritik ist seine Voraussetzung, den Kampf um den Einzelnen kämpft auch er. Alle jene Hindernisse, die der Liberalismus weggeschafft hat und noch be-

kämpft, gelten auch ihm als Hindernisse, darin geht er mit jenem Hand in Hand; ja er ist streng genommen noch liberaler, indem er eine weitere Befreiung anstrebt, die des Arbeiters von der Übermacht des Kapitals, und politische Rechte auch für diesen fordert, vor allem das unbeschränkte Recht der Koalition mit seinen Arbeitsgenossen zur Erlangung besserer Arbeitsbedingungen. So dehnt er den Differenzierungs- und Individualisierungsprozefs von dem Bourgeois, für dessen Emanzipation der Liberalismus gekämpft hatte, auch auf den vierten Stand aus. Worin er sich aber vom Liberalismus unterscheidet, das ist seine Auffassung vom Wesen und von der Aufgabe des Staates. Während jener dem Staat sein manchesterliches laissez aller, laissez faire zuruft, erhebt der Sozialismus an ihn das Verlangen, dafs er die Organisation der Arbeit in die Hand nehme und die wirtschaftlich Schwachen schütze, das Verlangen also nach energischer Staatshilfe (Staatssozialismus).

Hier scheiden sich freilich innerhalb des Sozialismus selbst wieder die Wege. Jenem Verlangen hat sich der deutsche Staat nie ganz entzogen, und vollends seit der Botschaft Kaiser Wilhelms I. vom 17. November 1881 ist er mit einer Reihe von Gesetzen an die Lösung weitgehender sozialer Wohlfahrtsaufgaben herangetreten. Damit haben sich Regierung und Parlament und mit ihnen auch die Kommunen auf den Boden der sozialen Reform gestellt, die Wissenschaft der Kathedersozialisten aber hat durch ihre Theorien und durch ihre Kritik dieselbe vorbereitet und ihr die Wege gewiesen, und die öffentliche Meinung der Gebildeten hat sich immer mehr in die Gedanken dieser Reform eingelebt, sie getragen und moralisch unterstützt, freilich auch oft ängstlich oder verständnislos den sozialen Reformvorschlägen ihre Zustimmung und Mithilfe versagt.

Während diese sozialen Reformen sich durchaus auf dem Boden der heutigen Gesellschaftsordnung bewegen und an sie anknüpfen, ist dagegen die Partei, die sich gerne für die allein soziale und sozialistische ansieht, die sozialdemokratische, revolutionär und international. Dafs das keine notwendige Form des Sozialismus ist, zeigt die Geschichte der sozialistischen Bewegung selbst. Als Lassalle im Frühjahr 1863 zum erstenmal die Fahne des Sozialismus in Deutschland aufpflanzte, da forderte er vom Staat einen Kredit von 100 Millionen Talern zur Gründung von Produktivassoziationen, als deren Mitglieder die Arbeiter Teil bekommen sollten am Gewinn ihrer Arbeit; er stellte sich also auf den Boden des heutigen Staates, weshalb er auch vor allem das allgemeine gleiche und direkte Stimmrecht forderte. Und ebenso hat sich später dem internationalen Sozialismus gegenüber eine Partei gebildet, die das Soziale und das Nationale miteinander verbinden zu können glaubte und neben den weitgehendsten sozialen Forderungen ebenso energisch für Monarchie und Heer, für Flotte und Kolonien eintrat (die National-Sozialen unter Naumanns Führung). Aber die Lassalliten wurden besiegt und verschlungen von den Marxisten, und die Nationalsozialen, ein kleines Häuflein von Offizieren ohne Heer, sind inzwischen politisch vom Sozialismus abgerückt und auf- und untergegangen im Liberalismus, der freilich längst schon mit manchem Tropfen sozialen Öles gesalbt seine manchesterlichen Anschauungen aufgegeben hat und heute energisch an den sozialen Reformen mitarbeitet.

Den Ausgangspunkt der von Karl Marx entwickelten sozial-demokratischen Theorie aber bildet die sog. materialistisische Geschichtsauffassung, die Lehre von der Priorität der ökonomischen vor den politischen und geistigen Strömungen des geschichtlichen Lebens, das in Wahrheit eine Geschichte von Klassenkämpfen zwischen Ausbeutenden und Ausgebeuteten, zwischen Herrschenden und Beherrschten darstelle, während alles andere nur Folgeerscheinung, das Ideelle namentlich immer nur der »Oberbau« sei zu jener fundamentalen Grunderscheinung. In diesem geschichtlichen Prozefs hat die Bourgeoisie mit ihrer kapitalistischen Wirtschaft das grofse Verdienst, den Feudalismus beseitigt zu haben. Aber die Waffen, mit denen sie gekämpft und gesiegt hat, richten sich nun gegen sie selbst, die immer wiederkehrenden Handelskrisen, eine Folge der planlosen Produktion und Überproduktion, stellen die auf dem Privateigentum aufgebaute Gesellschaftsordnung der Bourgeoisie in Frage, sie ist dem Tode

verfallen, und ihr Nachfolger, der Träger dieser Umwälzung, ist das Proletariat, gleichfalls ein notwendiges Produkt der bisherigen Gesellschaftsordnung. Dieses wird sich in seiner ganzen Kraft erheben und da es die ungeheuere Mehrheit bildet, zur herrschenden Klasse werden; im Besitz der Herrschaft geht es dann an die Umgestaltung der Gesellschaftsordnung, deren wichtigstes Stück die Expropriation des Eigentums, die Vereinigung aller Produktionsmittel in den Händen der Gesellschaft, die Schaffung von Gesellschaftseigentum ist. So ist die neue Gesellschaftsordnung kommunistisch. Damit verschwindet dann auch der politische Charakter der Geschichte, verschwindet Klassenherrschaft und Staat, was übrig bleibt, ist Assoziation, in der die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung ist für die freie Entwicklung der Gesamtheit.

Das ist der evolutionistische Gedankengang des Marxistischen Programms, wonach wir es in den sozialen Bewegungen aller Zeiten, also auch der unsrigen nicht mit willkürlich und künstlich gemachten Erscheinungen, sondern mit den unvermeidlichen Ergebnissen einer historischen Entwicklung zu tun haben. Nichts ist hier willkürlich, immanente Kräfte setzen den Prozefs in Bewegung, es ist eine Evolution und daher bedarf es keiner Revolution im üblichen Sinn des Wortes, das alles mufs kommen und kommt von selbst. Wohl aber mufs es dem Proletariat, dem Träger dieser Bewegung, zum Bewufstsein gebracht und dieses über sich und seine weltgeschichtliche Rolle klar werden, — darin besteht der »wissenschaftliche« Sozialismus. Zugleich ergibt sich daraus auch der internationale Charakter der sozialistischen Bewegung, wie ja auch schon das von Marx und Engels im Jahr 1847 veröffentlichte kommunistische Manifest mit dem Rufe schlofs: »Proletarier aller Länder, vereinigt euch!« Zu dieser internationalen Wendung trugen Emigrantenstimmung und partikularistischer Preufsenhafs seiner ersten Vertreter vieles bei, auch hat das Sozialistengesetz in Deutschland vielen Arbeitern mehr als ein Jahrzehnt hindurch Vaterland und Staat gründlich verleidet. Aber zugleich entspricht diese Solidarität der Arbeit und des Proletariats doch nur dem ebenso internationalen Wesen des Kapitals, der Industrie und des Verkehrs und ist somit bis auf einen gewissen Grad natürlich und konsequent. Übrigens zeigte die Haltung der deutschen Sozialdemokraten auf dem Stuttgarter internationalen Kongrefs (1907) im Gegensatz zu dem radikalen »Antimilitarismus« vieler französischer Sozialisten, dafs das nationale Moment bei ihnen nicht völlig ausgeschaltet ist. Es ist dies ein Punkt, von dem aus die wünschenswerte Verständigung zwischen ihnen und dem sozial gewordenen Liberalismus noch immer als möglich erscheint.

Unklar und unfertig ist dagegen der Sozialismus in der Agrarfrage. Entstanden als Begleiterscheinung des Grofsbetriebes der Industrie mufs er an ihm als einem Kulturfördernden festhalten. Aber ist der Grofsbetrieb auch für den Ackerbau wünschenswert und richtig? und wenn nicht, wie ist hier der sozialistische Gedanke anwendbar? Und verrannt hat er sich mit dem religiösen Problem. »Religion ist Privatsache,« sagt sein Programm. Das ist richtig, ist aber nur die halbe Wahrheit. Religion ist daneben auch ein Soziales, im Gottesbegriff stecken soziale Voraussetzungen und soziale Postulate; im Christentum ohnedies, man lese nur das Lukasevangelium und den Anfang der Apostelgeschichte; und die Assoziationen der Gläubigen zu Kirchen sind nun einmal tatsächlich vorhanden und sind Mächte, mit denen noch immer zu rechnen ist. Das alles verkennt — im Gegensatz zum englischen — der deutsche Sozialismus fast durchweg, und so hat er sich in eine Religions- und Kirchenfeindschaft hineinreifsen lassen, die weder sachlich notwendig noch für seine Ausbreitung günstig ist: er hat sich dadurch geistig ärmer gemacht und sich weite Kreise verschlossen, somit nach dieser Richtung hin nicht »soziierend«, sondern vielmehr zerklüftend gewirkt. Auch ist eine ausgesprochen materialistische Weltanschauung der Wissenschaft gegenüber rückständig, wenn sie auch dem mit dem Stoff hantierenden Handarbeiter besonders nahe liegen mag.

4. Die individualistische Gegenströmung. Stirner und Nietzsche. Der moderne Sozialismus hat eine nivellierende Tendenz, dem Fabrikarbeiter schwebt für den Zukunftsstaat das Bild der Fabrik vor, in der jeder im wesentlichen dasselbe zu

leisten hat und dem anderen durchaus gleichsteht. In Wahrheit bedeutet er freilich nur von oben aus gesehen eine solche Nivellierung, von unter her betrachtet ist er ebenso wie der Liberalismus Emanzipation des einzelnen und Herausarbeitung des Individuellen: aus den »Händen« sollen Menschen, aus den Massen sollen differenzierte Wesen werden, die an den Gütern der Kultur und der Bildung ihren Anteil bekommen. Allein diese Seite tritt nicht hervor und wird deshalb von vielen gar nicht gesehen. Dazu kommt, dafs er auch seinerseits nicht differenziert, sondern in absichtlich trotzigem Übersehen der vorhandenen Unterschiede alle andern als »reaktionäre Masse« in einen Topf zusammenwirft und sich daher auch gegen die feinere Leistung der Kopf- und Geistesarbeit oft noch recht verständnislos und stumpf zeigt. So gilt der Sozialismus in gewissem Sinn doch mit Recht und nicht ohne eigenes Verschulden als der direkte Gegensatz zum Individualismus, darum erwächst in diesem nicht nur der Sozialdemokratie, sondern dem sozialen Geiste selbst der gefährlichste Gegner.

Das Soziale ist ein Gesellschaftliches; um die Wohlfahrt aller oder möglichst vieler handelt es sich, also in der Tat um Massenbedürfnisse, Massenbefriedigung, Massengeist; und so ist das soziale Zeitalter eine Epoche der Masseninstinkte und Massengefühle, die »Beschleunigung des Lebenstempos« läfst sie zu Massenleidenschaften, zu wahren »Rauschgefühlen« aufschiefsen. Äufserlich aber führt die Erleichterung der Verkehrsmöglichkeiten bei allerlei Anlässen ungeheuere Massen zusammen und begünstigt auch das beständige Hineinfluten der Menschen vom Land in die grofsen Städte, die so immer mehr zu Riesenstädten werden. Die Grofsstadtluft aber vermehrt das Massengefühl, nur für äufsere Dinge ist der Berliner gewitzigter als wir anderen, dafür ist er aber auch mehr Oberflächenmensch, die Differenzierung kann nur in der Tiefe und auf dem Grunde wirken. Und endlich handelt es sich im Sozialismus in erster Linie um Befriedigung und Besserung der äufseren Lebensbedingungen, das gibt auch der zu, der die soziale Frage letzten Endes für eine sittliche Frage erklärt und darin die beste Rechtfertigung des Sozialismus findet. Es handelt sich also um das Milieu, nicht zuerst um das Persönliche und Innerliche. Auch die materialistische Geschichtsauffassung ist kollektivistisch, nicht individualistisch.

Gegen dieses alles erhebt nun der Individualismus einen geradezu leidenschaftlichen Protest. Gleich beim ersten Regen und Aufkeimen sozialistischer Ideen in den vierziger Jahren warf er sich ihm, der ganzen drohenden Gefahr bewufst, in plebejischer Keckheit in den Weg, Max Stirner (Pseudonym für Kaspar Schmidt) schrieb 1844 sein Buch »Der Einzige und sein Eigentum«. Das war freilich eine andere Art von Individualismus als der zu Anfang des Jahrhunderts von Schiller, Humboldt, Schleiermacher vertretene: dieser war human und ästhetisch gewesen, um die Herausbildung zu schöner Menschlichkeit im Sinne von Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahren (die Wanderjahre sind sozialistisch!) war es ihm zu tun. Davon ist bei Stirner keine Rede, dem es vielmehr am wohlsten war, wo es recht derb und wüst zuging. Ausdrückiich bekämpft er neben den Liberalen und den Humanen den Sozialismus, der den Menschen nicht frei mache, ihn vielmehr zur Arbeit zwinge, ihm Sozialpflichten auflege und ihn der Oberhoheit einer Arbeitergesellschaft unterwerfe: damit habe er nur den Herrn vertauscht, die Gesellschaft an die Stelle des Staates gesetzt, und das sei »ein neuer Spuck, ein neues höchstes Wesen, das uns in Dienst und Pflicht nehme«. Positiv aber stellt er dem Menschheitsbegriff der Humanen, dem Staat der Liberalen und der Gesellschaft der Sozialen einfach das Ich entgegen: dieses ist dem Staat gegenüber ein Verbrecher und hat der Gesellschaft gegenüber die Befugnis zuzugreifen und zu nehmen, was es braucht. Nach der Meinung der Kommunisten soll die Gemeinde Eigentümerin sein. »Umgekehrt Ich bin Eigentümer, und verständige mich nur mit anderen über Mein Eigentum. Macht Mir's die Gemeinde nicht recht, so empöre Ich Mich gegen sie und verteidige mein Eigentum. Ich bin Eigentümer, aber das Eigentum ist nicht heilig.« An Stelle des Staates und der Gesellschaft bleibt nur der freie, lose Verein von Egoisten,

den weder ein natürliches noch ein geistiges Band zusammenhält und der weder ein natürlicher noch ein geistiger Bund ist.

Stirners Buch wurde bei seinem Erscheinen nur wenig beachtet, es galt für eine Wunderlichkeit, die meisten nahmen es nicht einmal ernst. Als aber seit den sechziger Jahren der Staat und der Sozialismus immer mehr ihr Wesen entfalteten, jener das Individuum seinen allgemeingeltenden Gesetzen unterwarf und es in die Uniform steckte, dieser das Privateigentum, die Sphäre des Individuums, aufzuheben sich anschickte und den einzelnen einer Arbeitergemeinschaft einfügte, in der viele ein alle individuelle Freiheit ertötendes Arbeits- und Zuchthaus sehen wollten, und als im Staatssozialismus sogar beide vereint die Sphäre des Individuums erst recht mit Eingriffen aller Art bedrohten, da mufste sich der Individualismus zur Wehre setzen, wenn er nicht ganz unterliegen und erdrückt werden wollte. Als Vertreter dieser individualistischen Strömung seit den siebziger Jahren steht natürlich Nietzsche (1844—1900) im Vordergrund. Man kann in seinen Anschauungen etwas wie eine Fortsetzung der Stirnerschen Ideen sehen. Allein beide sind doch zu verschieden, als dafs sie so unmittelbar aneinandergereiht werden dürften. Deshalb ist ein Zwischenglied einzuschieben, und das ist — der Anarchismus. Den Zusammenhang desselben mit Stirner zeigt besonders John Henry Makay, der sich durch einen Roman »die Anarchisten« erst selbst als Anarchist und dann durch seine Bemühungen um das Andenken Stirners als enragierten Anhänger des »Einzigen« bekannt und ausgewiesen hat.

Eine Zeitlang freilich segelte der Anarchismus unter der falschen Flagge des Sozialismus mit, und viele werfen noch immer, absichtlich oder aus Unverstand, die beiden zusammen. Aber äufserlich ist schon seit Anfang der siebziger Jahre die Trennung eingetreten, die Marxisten haben den Anarchisten Bakunin und seine Anhänger aus ihren Reihen ausgeschlossen; und sachlich bilden die beiden auch wirklich die denkbar schroffsten Gegensätze, denn der eine bedeutet Organisation, der andere die Auflösung aller Organisation. Wo es eine starke und geschlossene Sozialdemokratie gibt, ist daher für den Anarchismus kein Raum; und da dieser mit seiner Vorliebe für Putsche, Verschwörungen und sinnlose Mordtaten besser in die romanischen Länder oder nach Rufsland pafst, wo er neuerdings seine ganze Unfähigkeit gezeigt hat und nicht einmal die Revolution organisieren konnte, so haben die deutschen Anarchisten der Tat, Most und Hasselmann, in ihrer Heimat am wenigsten Anhänger gefunden, die Sozialdemokratie läfst in Deutschland den Anarchismus einfach nicht aufkommen. Und auch um die Theorie des Anarchismus haben sich die Deutschen, trotz ihres stark ausgeprägten Sinnes für Eigenart und für das Recht der eigenen Meinung um jeden Preis nur wenig bemüht; Moriz von Egidy z. B., der sich selbst als »Edel-Anarchist« zu bezeichnen liebte, litt an unheilbarer Konfusion. Unsere Jugend aber, soweit sie anarchistisch denkt, steht unter dem Einflufs von Friedrich Nietzsche, der sich nun doch aufs bestimmteste und ausdrücklichste vom landläufigen Anarchismus unterscheidet und vielmehr der Vertreter eines aristokratischen Individualismus ist.

Nietzsche kämpft den Kampf um den einzelnen und den Kampf gegen die Masse, die Vielzuvielen, das Herdentier, und der erste Gegner, auf den er dabei stöfst, ist der Sozialismus. Im Gegensatz und in der Antipathie gegen diesen ist er sich — bei ihm eine Seltenheit — immer gleich geblieben; und was er an ihm besonders bekämpfte, war auch immer dasselbe, die Gleichmacherei. Sein Kampf galt also den liberalen und demokratischen Elementen im Sozialismus, denn er war »antiliberal bis zur Bosheit«. Im Zarathustra kommen die Prediger der Gleichheit als »Taranteln« besonders schlecht weg: »die Menschen sind nicht gleich, so redet die Gerechtigkeit«; Pöbel-Mischmasch nennt er das Ideal des Sozialismus. Ihm, der sich als höherer Mensch fühlte, mufste die Nichtanerkennung der geistigen Arbeit und die Abweisung der Ansprüche des Individuellen im Menschen besonders unsympathisch sein. Für alles andere an der sozialistischen Bewegung hatte er einfach kein Auge: weder ihre Ursachen noch ihre Ziele kannte er wirklich, er bemühte sich auch nicht sie zu verstehen, und so entging ihm völlig,

wieviel Kampf um den einzelnen, wieviel »Pathos der Distanz« von unten angesehen doch auch in ihr steckt.

Wahrhaft grotesk aber wird das Mifsverstehen dadurch, dafs ihm Sozialismus und Anarchismus zusammenfallen und er sich über den letzteren ganz besonders erbost; denn genau so weit als er vom Sozialismus abrückt, kommt er selber dem Anarchismus nahe. Für den Staat von heute hat er kein gutes Wort, das neue deutsche Reich überhäuft er mit Bosheit, Hohn und Spott: »wir guten Europäer« wollen nichts von nationalen Unterschieden wissen, und an Königen — »was liegt noch an Königen«! Die Verbrecher, die ihm anfangs als atavistische Menschen erschienen waren, gelten ihm später als krank gemachte starke Menschen oder als starke Menschen unter ungünstigen Bedingungen, ihre Tugenden sind von der Gesellschaft zu Verbrechen gestempelt. Das trifft doch ganz genau auf das Anarchistenbewufstsein zu, und dennoch sind ihm diese eine üble Rotte und hassenswerte Gesellen. Hier liegt ein Widerspruch: dem gegenwärtigen Staat gegenüber mit seinen demokratischen Institutionen mufste Nietzsche auf die Seite des Anarchismus, der kühnen Katilinarier treten und ihn durch sie negieren lassen; allein dem widerstrebte seine vornehme Natur, der vor diesen »Kanaillen« graute, das auch im Anarchismus steckende Prinzip der Gleichmacherei widerte ihn dabei besonders an. Letzten Endes aber war auch nicht die Anarchie, sondern die Archē (ἀρχή), die Herrschaft der Starken und Mächtigen — sei es in der Form einer Aristokratie und herrschenden Kaste von höheren Menschen oder als Tyrannis, als Kraft- und Gewaltsherrschaft eines Cesare Borgia oder eines Napoleon I., Ideal und Ziel seiner Gedanken. Und zugleich gehen von diesen Starken und Mächtigen, diesen Vornehmen und Höheren alle wahren Wertbestimmungen aus: der Instinkt für den Rang, das Pathos der Vornehmheit und der Distanz hat den Gegensatz von gut = ersten Ranges und schlecht = niedrig und gemein aus sich hervorquellen lassen. Diese Mächtigen und zum Herrschen Geborenen aber sind ihm bald eine ganze Rasse, bald einzelne geniale Menschen wie Napoleon I., »dieses fleischgewordene Problem des vornehmsten Ideals an sich, Synthesis von Unmensch und Übermensch«; zum dritten findet sich aber daneben auch noch ein feinerer und geistigerer Typus: Macht gewinnt nur, wer seiner selbst mächtig ist, Härte und Strenge gegen sich selbst übt, durch fortgesetzte Selbstüberwindung, also durch Leiden hindurchgegangen und so zu sich selber gekommen ist.

Im Gegensatz zu diesen höheren Menschen stehen nun die Vielzuvielen, die zugleich die Schwachen und Kranken, die physisch und geistig Entarteten sind. Sie haben sich gegen jene empört, in diesem Sklavenaufstand hat sich eine völlige Umwälzung aller Werte vollzogen, unsere Kleine-Leute-Moral ist dadurch entstanden. Diese hat an Stelle des Gegensatzes von gut und schlecht den von gut und böse gesetzt und alles wahrhaft Gute, das Starke, Vornehme und Herrschende kurzerhand für böse erklärt; als gut gilt jetzt, was der Herde nützlich ist, als gut das Mittelmäfsige, als böse dagegen das, was den einzelnen über die Herde hinaushebt. Diese Verkehrung der moralischen Werte gilt es aufzuheben, und es ist die höchste Zeit dazu; denn durch den Staat und sein Strafsystem, durch das Christentum und seine asketischen Ideale werden nicht nur die Starken als Verbrecher behandelt, sondern sie verkümmern und ersticken in dieser schlechten Luft der Vielzuvielen, in der drückenden Enge und Regelmäfsigkeit der alles nivellierenden Sitte, sie stofsen sich wund an den Gitterstangen ihres Käfigs, sie werden selbst auch schwach und krank und dekadent. Die Kultur macht krank: — das ist der Rousseausche Zug in Nietzsche, der deshalb auch zum Kultur- und Bildungskritiker seiner Zeit geworden ist; und diese Kultur ist eine wesentlich christliche, darum écrasez l'infâme! weg mit der asketischen Moral des Christentums! — das ist die Voltairesche Stimmung, aus der heraus sein letztes schon ganz krankhaftes Werk »Der Antichrist« geschrieben ist. Als glänzender Gegensatz zu der Welt des Christentums erscheint ihm die Renaissance, worin es solche höhere Menschen wirklich gegeben hat und worin sich diese höheren Menschen ihre individuellen Herrenrechte stark und kühn genommen haben, — darin offenbart sich der ästhetische Zug im Aristokratismus

Nietzsches. Über allem aber schwebt der Geist Zarathustras, der ganz persönliche, singuläre, individuelle Geist des Mannes, der selbst ein Dekadent nach jener Art der gesunden und starken Adelsmenschen sich sehnte und für die Zukunft den Übermenschen als dessen Prophet verkündigte, dann aber in nervöser Ungeduld und in grandiosem Gröſsenwahn das alles dichterisch antezipierte und sich selbst als diesen alles neu schaffenden Philosophen und Übermenschen fühlte.

Namentlich auf die Jugend, in deren Namen Nietzsche das Wort gegen den Historismus und die »Bildungsphilister« ergriffen hat, haben diese in glänzender Form vorgetragenen Gedanken groſsen Einfluſs geübt, und auch die Frauen fingen an kritiklos für ihn zu schwärmen. So vollzog sich teilweise in jähem Umschlag eine Wendung vom Sozialismus zum Individualismus. Verstärkt wurde diese Strömung durch die Dramen Ibsens, dessen Menschen ja auch das Recht für sich in Anspruch nehmen, zunächst einmal ganz sie selber zu sein und ihr eigenes Leben für sich zu leben und auszuleben. Und so folgte auch in Literatur und Kunst die individualistische Welle auf die sozialistische Hochflut: der einzelne soll dem Milieu gegenüber, das eine Zeitlang besonders die Franzosen (Zola) in ihren Romanen betont hatten, auch hier wieder zu seinem Rechte kommen.

In diesem Gegensatz und Kampf stehen wir noch immer mitten inne: auf der einen Seite der Sozialismus das Kredo unserer Arbeiterwelt, aber auch viele Gebildete erfüllt von den Grundgedanken desselben und bereit, den berechtigten Kern darin anzuerkennen und an seiner Verwirklichung und damit an der Versöhnung der Klassen mitzuarbeiten; und auf der anderen Seite eine wachsende individualistische Strömung, die bald mit dem Übermenschen kokettiert und für alle brutalen Herrengelüste bei Nietzsche die vollkommene Rechtfertigung sucht, bald aber doch wieder ein durchaus Berechtigtes vertritt und die bedrohten Güter der Innerlichkeit und die feineren Errungenschaften der Kultur zu schützen sich anschickt. Und im Zusammenhang damit predigen feiner organisierte, ästhetische Naturen, angewidert von den schrillen Tönen sozialistischer Massenleidenschaft, die Abkehr von den Kämpfen der Politik, ziehen sich scheu und müde auf sich selbst zurück und reden der individualistischen Regierungsform des aufgeklärten Despotismus das Wort. Daſs aber die beiden einander scheinbar so ganz entgegengesetzten Standpunkte in Grund und Wurzel ihres Wesens doch nicht so gar weit auseinanderliegen, ist schon gesagt, in der Frauenbewegung zeigt sich das vielleicht am deutlichsten; und so sind denn auch schon allerlei Versuche sie zu verbinden und zu vereinigen gemacht worden. Welches Resultat die Auseinandersetzung zwischen ihnen schlieſslich haben wird, das muſs die Zukunft lehren, wir wissen es nicht. Aufgabe und Ideal aber bleibt die Vereinigung von Selbstbehauptung und Selbsthingabe als der beiden Tugenden, in denen die zwei Seiten des Menschen, die individualistische und die soziale, zum Ausdruck kommen.

5. Pädagogische Folgerungen und Forderungen. Die groſsen Fragen der Zeit gehen auch an der Schule nicht spurlos vorüber und drohen sie in ihre Strudel mit hineinzuziehen; bei den vorliegenden Gegensätzen wird es darum auch nicht anders sein. Um so vorsichtiger muſs sich die Schule zeigen und jede direkte Anteilnahme an dem Kampf sich vom Leibe zu halten suchen. Deshalb ist die Forderung, daſs sich die Schule an der Bekämpfung der sozialdemokratischen Partei und ihrer Anschauungen und Bestrebungen durch unmittelbare Warnung und Belehrung beteiligen solle, mit aller Entschiedenheit abzuweisen: das ist nicht so leicht, und das ist vor allem nicht ihre Sache.

Dagegen wird an einem einzelnen Punkte ihrer Aufgabe der Gegensatz allerdings sich eindrängen und zu einer Entscheidung zwingen, — im Geschichtsunterricht. Der Einführung der materialistischen Geschichtsauffassung in denselben wird niemand das Wort reden wollen, ihre Einseitigkeit ist heute schon fast allgemein erkannt und anerkannt. Dagegen wird man allerdings, wie es der preuſsische Lehrplan vorschreibt, auch »unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung« mehr als bisher einer »vergleichenden Berücksichtigung« unterziehen, also neben

der politischen auch die Kulturgeschichte, oder im Sinne Lamprechts neben den individual-freiheitlichen auch die kollektivistisch-notwendigen Faktoren des historischen Geschehens behandeln müssen, was übrigens vernünftige Lehrer auch bisher schon — etwa bei Besprechung der Folgen des dreifsigjährigen Krieges oder der Ursachen der französischen Revolution — nicht unterlassen haben. Und die Warnung Oskar Jägers wird man sich dabei doch gesagt sein lassen dürfen, dafs man in der Schule »nicht allzusehr den Nationalökonomen und Sozialpolitiker spielen« solle. Auch das vergesse man dabei nicht, dafs die Jugend sich mehr für Menschen als für Zustände interessiert und nur von jenen, nicht aber von diesen sich eine anschauliche Vorstellung machen kann; und auch die Lehrer selbst werden bald empfinden, vor eine wie schwierige Aufgabe sie damit gestellt werden, und werden es daher vielfach vorziehen, in alter Weise etwas zu leisten als auf dem neuen Gebiet herum — zu stümpern. Jedenfalls aber handelt es sich hier nicht um ein entweder — oder, sondern darum, das eine zu tun und das andere nicht zu lassen (s. d. Art. Geschichtsunterricht auf höheren Schulen).

In weit umfassenderem Sinn aber hat sich unter dem Einflufs der sozialistischen Bewegung der Ruf nach einer vollständigen Umgestaltung des Unterrichtsbetriebes vernehmen lassen: wie alles, soll auch die Pädagogik eine neue Etikette erhalten und sozial werden. Freilich ein ganz Neues ist auch diese »soziale Pädagogik« nicht, sie ist sozusagen das alte wieder, nur in einem neuen Sinn und Geist. Und auch dieser Geist ist schon seit 100 Jahren mitten unter uns. 1797 erschienen Pestalozzis »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« (s. d. Art. Pestalozzi), sie sind die Verkündigung dieses sozialen Geistes, der Ruf zur Revolutionierung der Geister und zur Reform der Verhältnisse: noch vor Fichte ist Pestalozzi der erste grofse Sozialist gewesen. Aber was damals die Stimme eines einzelnen war, das tönt uns heute auch für die Pädagogik von allen Seiten laut und immer lauter entgegen: erfüllt euch mit dem sozialen Geist und legt Hand an eine gründliche Reform unserer vielfach recht ungesunden und unmoralischen sozialen und Kulturverhältnisse durch eine neue Bildung.

Und wirklich gibt es auch allerlei Ansätze zu einer solchen Reform und zu einem solchen Erwachen des sozialen Geistes. Die Universitäten hat schon Pestalozzi auf ihren Zusammenhang mit den niederen Stockwerken und Stufen des Unterrichts hingewiesen, und nun ist auch ihnen das Bewufstsein aufgegangen, dafs sie und die an ihnen gepflegten und von ihnen gelehrten Wissenschaften um des Volkes willen da und sie somit berufen sind, dieses Wissen auch über die engen Kreise der akademisch Gebildeten hinauszutragen hinein in das Volk: die Universitätsausdehnungsbewegung mit ihren volkstümlichen Hochschulkursen, ihren Ferien- und Fortbildungskursen hat auch bei uns in Deutschland Wurzel geschlagen und nimmt an Umfang und Stärke nur immmer zu. Dafs sie dann am wirksamsten sein wird, wenn die Teilnehmer an diesen Kursen vor allem Lehrer und Lehrerinnen des Volkes sind, die das hier Gelernte hinaustragen und an die breiten Schichten des Volkes und seiner schulentlassenen Jugend heranbringen und weitergeben, versteht sich von selbst.

Am wenigsten sind noch die Mittelschulen von dem neuen Geiste berührt. Das hängt mit ihrer Geschichte zusammen, der Neuhumanismus war individualistisch. Aber allerlei Vorschläge zeigen doch den guten Willen, auch hier dem neuen Geist Zugang zu verschaffen. Nur sucht man vielleicht noch allzutheoretisch nach einem neuen Unterrichtsgegenstand, durch den er gelehrt werden soll — einem sozialen »Gesinnungsstoff«, würden die Herbartianer sagen —, statt dafs man vor allem darauf bedacht ist, den sozialen Geist zum Hausgeist jedes Gymnasiums und jeder Realschule zu machen und die Schüler so zu erziehen, dafs sie in ihm leben und weben und sind, wie wir das gleich nachher zeigen werden.

Am energischsten hat die Volksschule die Sozialisierung in die Hand genommen. Sozial ist hier vor allem das Verlangen, dafs endlich einmal Ernst gemacht werde mit dem Gedanken der allgemeinen Volksschule und darum die Vorschulen für

Knaben und Mädchen in Wegfall kommen möchten, die einen antisozialen Klassengeist grofsziehen und die Volksschule aufs schwerste schädigen. Sozial ist zum zweiten die Forderung der simultanen Schule im Gegensatz zu der konfessionellen, die die Jugend unseres Volkes in allen Fächern von Anfang an trennt und scheidet und das Volk selbst immer mehr in der Anschauung befestigt, es sei nicht möglich, dafs Katholiken und Protestanten in gemeinsamer Arbeit friedlich sich zusammenfinden zu allem, was nicht spezifisch und nicht speziell religiös ist. Sozial ist dann weiter der Gedanke einer gründlichen Hebung des Lehrerstandes: was den Kindern unserer Arbeiter und unserer Landbevölkerung vom Bildungsgut unserer weltlichen Kultur zugeführt wird, das geht durch die Hände unserer Volksschullehrer, sie sind für viele die einzigen Vermittler ihres Anteils an den Schätzen der Bildung und der gesamten Kultur unserer Zeit; dazu müssen aber sie selber erst vollen Anteil daran bekommen. Deshalb ist gerade im sozialen Interesse eine Erweiterung und Erhöhung der Lehrerbildung und Lehrererziehung zu fordern und sind die darauf gerichteten Bestrebungen der Lehrerschaft zu unterstützen; ich denke hierbei nicht zum wenigsten auch an die Universitäten und ihre Volkshochschulkurse. Weiter spürt man in allerlei Einrichtungen — in Wohlfahrtseinrichtungen zuerst, die den Kindern der Ärmsten zu gute kommen und ihnen das Leben erleichtern wollen, um ihnen das Lernen möglich zu machen, dann aber auch in speziellen Schuleinrichtungen, so vor allem in dem von Skandinavien aus sich auch über Deutschland verbreitenden Handfertigkeitsunterricht und in der damit parallel gehenden Einführung von Koch- und Haushaltungskursen für Mädchen, in der Gründung von Kinderhorten u. dergl. Dingen mehr das Nahen und Wachsen dieses neuen Geistes. Ganz besonders sind es die Fortbildungsschulen, die sich immermehr in den Dienst des Berufs und damit in den Dienst sozialer Arbeit stellen und Hand in Hand damit die Erziehung zum Staat und zu staatsbürgerlicher Gesinnung übernehmen.

Das wichtigste einer sozialen Pädagogik aber — das haben wir von Pestalozzi gelernt — bleibt doch das Herz. Hier liegt das, was wir alle zum sozialen Frieden beitragen können: dafs unsere Volksgenossen aus den Kreisen der Arbeiter wieder Vertrauen zu uns fassen und sich mit uns zusammenfühlen als Glieder Eines Ganzen und zusammenarbeiten am Wohle dieses Ganzen. Vertrauen aber wecken wir nur durch Vertrauen, das wir entgegenbringen und zeigen; Gemeinsamkeit (societas) schaffen wir nur, indem wir uns erst einmal selbst wieder als zu ihnen gehörig fühlen und beweisen; Liebe pflanzen wir nur dadurch an die Stelle des alles überwuchernden Klassenhasses, dafs wir nicht müde werden mit einem Herzen voll Liebe alle Morgen wieder an unsere Arbeit zu gehen und unter unsere Volksgenossen zu treten.

Endlich aber zeigt sich der Gegensatz von Individualismus und Sozialismus als ein auch für die Schule selbst bestehender in der alten Streitfrage, ob die Schule und der Lehrer in seinem Unterricht zu individualisieren oder zu generalisieren habe. Ein stilles und leises Individualisieren versteht sich für den Lehrer, der seine Schüler kennt und ein Herz für sie alle hat, ganz von selbst, nur gehört dazu ein psychologischer Scharfblick und ein ganz besonderer pädagogischer Takt, damit dasselbe nicht vielmehr schade als nütze; denn nur in pathologischen Ausnahmefällen darf diese individualisierende Behandlung ganz offen in die Erscheinung treten und sich geltend machen, sonst soll sie möglichst wenig bemerkt werden. Auch der von Mannheim ausgehende Versuch der Errichtung von Förderklassen für Zurückgebliebene gehört hierher. Aber am wirksamsten erzieht die Schule doch — so paradox es klingt —, wenn sie generalisiert. Wenn das Kind, namentlich das Kind sogenannter »besserer Familien«, zur Schule kommt, so ist es 6 oder 7 Jahre lang individuell behandelt worden; denn die Familie ist die eigentliche Heim- und Pflegestätte der Individualität. Wenn auch Eltern und Geschwister an dem kleinen Egoisten, der er ist, schon etwas gearbeitet und abgeschliffen haben, so glaubt er doch noch immer, dafs er es sei, um den sich alles drehe und drehen müsse. Da kommt er in die Schule und findet hier — eine

veränderte Welt. In dem grofsen Organismus er so klein, er einer unter vielen und den Grofsen gegenüber ein unbedeutender Kleiner; hier macht niemand viel Federlesens mit ihm, er ist, was alle andern auch sind, — ein Schüler. Und für alle gilt nur Ein Gesetz, Ausnahmen und Privilegien gibt es hier nicht und soll es keine geben: vor dem Lehrer kommt es nur auf Aufmerksamkeit und Fleifs, auf gutes Betragen und gute Leistungen an. Und vollends unter den Kameraden — einer unter vielen, da heifst es: sich durchsetzen durch eigene Kraft und Tüchtigkeit und allerlei sonstige Eigenschaften eines guten Kameraden. So wird hier, in diesem ersten Strom der Welt der Charakter gebildet oder doch wenigstens zur Charakterbildung der erste Grund gelegt. Was aber dabei wirkt, ist nicht sowohl der »erziehliche« Einflufs des Lehrers oder gar ein besonderer »Gesinnungsstoff«, als vielmehr der erziehende Einflufs der Kameraden, und mit seinem vollen Gewicht vor allem das Ganze der Schule, dieser soziale Organismus, dessen Leben nun der Knabe einige Jahre lang als Glied mitlebt.

So erzieht die Schule zum staatlichen und sozialen Leben, indem sie zum Schulleben erzieht und einfach als das wirkt, was sie ist und sein soll, als Organismus und als Ganzes, an das sich der einzelne anzuschliefsen (adsociare), in das er sich einzugliedern und einzufügen, dem er sich unterzuordnen und zu assimilieren hat; hier liegt die willenbildende Kraft der Schulerziehung und ihr altruistisches und soziales Gegengewicht gegen den Egoismus des einzelnen, hierdurch wird sie Erziehung zur Mannhaftigkeit und Persönlichkeit, die mehr ist als Individualität, so allein kommt Stahl und Eisen in das Blut des jungen Menschen. Die Schule ist für den Schüler Gesellschaft und Staat, das kleine Gemeinwesen, das er verstehen und übersehen kann, in dessen Dienst er lernt, wie man einem Ganzen dient und sich im Ganzen mit ihm eins fühlt, und wie dieses Ganze früher da ist als jeder einzelne und höher steht und mehr wert, wichtiger ist als der einzelne mit seinen Ansprüchen und als das einzelne Ich mit seinem Egoismus. Die Schule ist der erste Beruf, das erste Amt des jungen Menschen, mit ihm rechnet sie und an seine Pflichttreue appelliert sie. So ist jede Schulerziehung eine Erziehung im sozialen und staatsbürgerlichen Geiste, vorausgesetzt, dafs die Schule gut und der Geist dieses Ganzen ein guter sei. Dafür zu sorgen ist somit die wichtigste Aufgabe jedes Lehrers und in erster Linie des Direktors.

Dabei haftet dann freilich wie dem Sozialismus überhaupt so auch aller Schulbildung etwas Nivellierendes an, Schulbildung ist wirklich individuallos, schablonenhaft, auf den Durchschnitt berechnet. Das ist das Wahre an jenem femininistisch schwächlichen und sentimentalen Gejammer über Erdrückung und Ertötung der Individualität durch die Schule (Ellen Key). Aber es ist schon von selber dafür gesorgt, dafs die Bäume des Schulstaates nicht in den Himmel wachsen. Wie es für den genialsten Menschen heilsam ist, eine Zeitlang behandelt worden zu sein wie alle anderen auch und leisten zu müssen, was von allen übrigen gefordert wird, so setzt sich das Individuum überhaupt in seiner Eigenart immer wieder durch. Die Schule hat den Menschen ja nur 4 bis 5 Stunden am Tag, im übrigen gehört er dem Haus und gehört er sich selber. Und dann treffen doch alle diese Einflüsse der Schulsozietät auf Individualitäten, werden von ihnen aufgenommen und in ihrer Weise verarbeitet, gehen in sie ein und durch sie hindurch und nehmen dabei die Farbe dieses Ich an; so wirkt das gemeinsam Dargebotene doch ganz von selbst schon individuell. Denn das freilich wird allem sozialen und sozialistischen Überschwang gegenüber bleiben, dafs Bilden ein Wachsen von innen heraus ist und darum ein durchaus Eigenartiges und Individuelles sein und ergeben mufs. Deshalb kann auch die Schule nicht eigentlich bilden, sondern nur den Stoff dazu liefern; bilden kann der Mensch nur sich selber, alle wahre Bildung ist Selbstbildung und Bildung zur Persönlichkeit.

Wenn so die beiden Gegensätze des Individualismus und des Sozialismus für die Schule auszugleichen sind und beide Richtungen ihr gewissermafsen dienstbar gemacht werden können, indem sie sich selber in den Dienst beider stellt, können wir daraus für das Ganze unserer Zeit und

unseres Volkes die Hoffnung schöpfen, dafs die Gegensätze auch im grofsen sich überwinden oder im Hegelschen Doppelsinn des Wortes sich »aufheben« lassen werden; und so kehrt der Blick vom kleinen Leben der Schule hier am Schlufs getroster zurück in die Weite und Ferne, von der er ausgegangen ist, und in die Zukunft, die ihm erst so dunkel verschlossen erscheinen wollte. Wir dürfen glauben, dafs unser deutsches Volk auch dieser gröfsten Aufgabe, die jemals an es herangetreten ist, gewachsen sein und dafs es ihm gelingen werde, sich mit dem sittlich-sozialen Geiste zu erfüllen und daneben doch festzuhalten an dem echt germanischen Individualismus und sich alles geisttötenden und bildungsfeindlichen Nivellierens in Staat und Sitte, in Wissenschaft und Kunst, in Schule und Leben kräftig zu erwehren und es sich ernstlich vom Leibe zu halten.

Literatur: Ich mufs hier zunächst, gegen meine Gewohnheit, auf einige eigene Arbeiten verweisen, da das Voranstehende diesen an einzelnen Stellen wörtlich entnommen ist. Es sind dies: »Die soziale Frage eine sittliche Frage«. 6. Aufl. 1896; »Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts«, 2. Aufl. 1901; »Individualismus und Sozialismus im Geistesleben des 19. Jahrhunderts« (Vortrag) 1899; weiter »Die Fragen der Schulreform« 1891. und ein Aufsatz »Soziale Pädagogik« in der Deutschen Schule Jahrgang I, 1897. Aufserdem nenne ich: Werner Sombart, Sozialismus und soziale Bewegung im 19. Jahrhundert 1896. — Fr. Mehring, Geschichte der deutschen Sozialdemokratie, 1. Teil 1897. 2. Teil 1898. — G. von Schönberg, Handbuch der politischen Ökonomie, 2, 2, 4. Aufl. 1898. — G. Schmoller, Zur Sozial- und Gewerbepolitik der Gegenwart. Reden und Aufsätze, 1890. — A. Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers. 4 Bände. 1875—78. — Sidney Webb, Der Sozialismus in England, übersetzt von H. Kurella, 1898. — E. V. Zenker, Der Anarchismus. Kritik und Geschichte der anarchistischen Theorie. 1895. — W. Münch, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. 1895. — Ders., Über Menschenart und Jugendbildung 1900. — P. Natorp, Sozialpädagogik. 2. Aufl. 1906. — P. Bergemann, Soziale Pädagogik 1900. — Hans Dreyer, Personalismus und Realismus 1905. — Ludwig Gurlitt, Erziehung zur Mannhaftigkeit 1906. — Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation 1907.

Strafsburg i. Els. Theobald Ziegler.

Sozialpädagogik

1. Erste Umrisse des Begriffs. 2. Grundverhältnis von Erziehung und Gemeinschaft. 3. Aufbau des sozialen Lebens und Grundformen erziehender Gemeinschaft. 4. Stoff und Form der sozialen Erziehung. Beitrag des Unterrichts zu ihr.

1. Erste Umrisse des Begriffs. Der Ausdruck »Sozialpädagogik« ist erst seit kurzem in allgemeineren Gebrauch gekommen; er ist übrigens nicht neu, sondern findet sich beispielsweise schon bei Diesterweg. Der Begriff selbst ist bisher wenig fest ausgeprägt. Ziemlich einhellig jedoch versteht man darunter nicht sowohl einen abgegrenzten Teil der Pädagogik als vielmehr eine bestimmte Auffassung ihrer ganzen Aufgabe, nämlich diejenige, welche bei der Bestimmung des Ziels wie der Mittel der Erziehung die Gemeinschaft, nicht das Individuum in den Vordergrund stellt. Es kommt aber ein doppeltes Verhältnis zwischen Erziehung einerseits, Gemeinschaft oder Individualität andrerseits hier in Betracht, nämlich der Einflufs der ersteren auf die letzteren und umgekehrt. Der Unterschied der blofs individualen und der sozialen Auffassung der Erziehung liegt also darin, 1. ob man als die entscheidende erzieherische Macht die Individualität des einzelnen Erziehenden oder die Gemeinschaft ansieht, in deren Namen und Auftrag gleichsam nur der einzelne erzieht; 2. ob man hinsichtlich der beabsichtigten Wirkung der Erziehung das ganze Gewicht auf die Ausbildung des einzelnen gemäfs seiner Eigenart und blofs um seiner selbst willen legt, oder als letztes Ziel die Gestaltung der Gemeinschaft im Auge hat, so dafs der einzelne nur oder doch hauptsächlich für die Gemeinschaft und in Richtung auf sie erzogen wird. Dies beides hängt aber notwendig zusammen. Die blofs individuelle erzieherische Einwirkung trifft zunächst nur den einzelnen als einzelnen, während der erziehende Einflufs der Gemeinschaft sich, obzwar durch das Mittel vieler individueller Einwirkungen, auf die Gemeinschaft erstreckt.

Demnach ist der Standpunkt der Sozialpädagogik durch die allgemeine Ansicht bezeichnet: dafs ebenso die Erziehung des Individuums in allen wesentlichen Rich-

tungen sozial bedingt sei, wie umgekehrt die menschliche Gestaltung des sozialen Lebens abhänge von einer eben hierauf gerichteten Erziehung der einzelnen. »Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens« bilden das Thema der Sozialpädagogik; und dies sind nicht zwei voneinander trennbare Aufgaben, sondern im letzten Grunde eine. Denn die Gemeinschaft besteht nur im Verein der Individuen und dieser Verein nur im Bewuſstsein jedes Einzelgliedes.

Diese für die ganze Begründung und Ausführung der Erziehungslehre entscheidende Einsicht ist aber von kaum minder weitreichender Bedeutung für ein tieferes Verständnis des sozialen Lebens selbst. Also gehört die Sozialpädagogik ebenso sehr zur Sozialwissenschaft wie zur Pädagogik. Die schweren praktischen und theoretischen Aufgaben, welche durch die jüngste Phase der Entwicklung des sozialen Lebens unserem Zeitalter gestellt sind, sind es auch offenbar gewesen, die das Interesse der Pädagogen und zum Teil auch schon der Soziologen nach dieser Seite gelenkt haben. Durchdenkt man das Verhältnis zwischen Erziehung und Gemeinschaft gründlich, so wird man notwendig zu der Ansicht Platos geführt, daſs die gesetzliche Gestaltung des individuellen und des sozialen Lebens denselben letzten Gesetzen unterliegen muſs, so daſs keines von beiden ohne das andere in seiner Tiefe erkannt und zu seiner richtigen Gestaltung gebracht werden kann. Hinsichtlich des sozialen Lebens führt diese Erwägung auf die von Plato im Prinzip schon erreichte (obwohl nicht nach allen Seiten richtig ausgeführte) sozial-pädagogische Idee des Staates, in der das völlige Zusammenfallen von Sozialwissenschaft und Erziehungslehre, in der Vollendung beider, klar voraus erkannt ist. Den radikalen Grund dieser Beziehung zu erforschen ist Aufgabe der Philosophie.

2. Grundverhältnis von Erziehung und Gemeinschaft. Der Mensch wird zum Menschen nur in menschlicher Gemeinschaft und unter ihrer fortwährenden Einwirkung. In gänzlicher Vereinzelung würde er sich kaum über die Stufe des Tiers erheben. Aber auch, wenn einer während der ganzen Jugendzeit künstlich unter dem Einfluſs eines einzigen gehalten würde, so würde 1. seine ganze Erziehung doch auf der Gemeinschaft wenigstens mit diesem einzigen beruhen, für diese Beschränkung der erziehenden Gemeinschaft aber ein innerer Grund nicht vorhanden sein; es würde 2., sofern der Erzieher selbst nicht auſser aller weiteren Gemeinschaft stände und von je gestanden hätte, auch diese weitere Gemeinschaft ihren Einfluſs mittelbar durch ihn auf den Zögling erstrecken. Das Normale ist aber, daſs man in das Leben der Gemeinschaft, in das man als Erzogener eintreten soll, auch von Anfang an, in jenem stufenmäſsigen Fortschritt, der das Grundgesetz aller Erziehung ist, hineinwachse; was naturgemäſs dadurch geschieht, daſs die Gemeinschaft selbst von Anfang an, in bestimmtem Stufengang vom engsten Kreise zu weiteren und weiteren, auf die Erziehung einwirkt.

Möchte diese vorläufige Betrachtung zur Sicherung des Ergebnisses vielleicht schon ausreichend scheinen, so ist doch die folgende Erwägung radikaler.

Die Individualität des einzelnen, d. h. daſs man ein Eigener sei, ist allerdings schlechthin gegeben mit der Tatsache des Selbstbewuſstseins, und daran wird durch keine Art der Erziehung etwas geändert. Dem Individualbewuſstsein ist Einzigkeit, Sonderung von jedem andern, wesentlich. Das Recht der Individualität in diesem Sinne, auch in der Erziehung, ist unanfechtbar; aber es ist ziemlich nichtssagend. Auf den Inhalt des Bewuſstseins der Individuen, nicht darauf, daſs es, als Bewuſstsein, individuell ist, geht unsere Frage. Lebe ich gleichsam in einer geistigen Welt ganz für mich, verschmähe ich, in meinem Denken, Fühlen, Wollen eine gemeinschaftliche Welt mit andern zu bewohnen, so bin ich »Individualist«; und eine solche Erziehung, die dies befördert oder doch darüber nicht bewuſst und zwingend hinausführt, das ist die individualistische Erziehung, gegen welche das Ideal der sozialen Erziehung sich erhebt. Auf der Höhe der sozialen Erziehung hingegen ist unser ganzes Leben erhellt von dem Bewuſstsein der wesentlichen Gemeinschaftlichkeit alles geistigen Besitzes. Jener Individualismus beruht aber in der Tat

auf einem gründlichen Irrtum, auf einer Art Sinnestäuschung, ähnlich einem egozentrischen Standpunkt der Kosmologie. Denn aller gesetzmäfsig erzeugte Inhalt des Bewufstseins ist an sich für alle derselbe; keiner hat daran irgend ein Sonderrecht. Und wenn von diesem gemeinschaftlichen Universum der Bildung allerdings jedem nach der Eigenart seiner Fähigkeit und den äufseren Umständen seiner Entwicklung nur gleichsam ein eigener Ausschnitt sichtbar wird, so beruht diese Eigenheit oder Individualität seiner Bildung lediglich auf Einschränkung. In diese Eigenheit sich mit Willen einschliefsen heifst sich bornieren; sich so weit als nur möglich darüber erheben heifst sein Selbst erweitern und ihm den höchsten ihm erreichbaren Wert geben.

Etwas anderes ist, dafs die Aneignung des geistigen Inhalts individuell sein soll, in dem Sinne, dafs man in Selbständigkeit des Verstehens, Fühlens, Wollens ihn sich zu eigen mache und gleichsam in sein Fleisch und Blut verwandle, nicht als etwas äusserlich Aufgedrungenes auf blofse Autorität hinnehme. Die Forderung der Individualität der Bildung in dieser Bedeutung wird aber durch die Rücksicht auf die wesentliche Gemeinschaftlichkeit des Bildungsinhalts nicht nur nicht aufgehoben, sondern erst recht erfüllt. Gerade auf der Höhe der Bewufstheit der geistigen Aneignung wird aller Inhalt der Bildung als gemeinschaftlicher erkannt und wird damit die Gemeinschaft selbst Sache individuellster Aneignung d. i. freien eigenen Verstehens, Fühlens und Wollens; dagegen bleibt jenem unechten Individualismus die Gemeinschaft eine unverstandene, aufgedrungene Sache, während dennoch eine Loslösung von ihr sich unmöglich zeigt.

Als letzte Wurzel der Gemeinschaft erweist sich die wesentliche Kontinuität des Bewufstseins. So wie die Einzelauftritte und auch die schon in sich zusammenhängenden Einzelgebiete des individuellen Bewufstseins unter sich nicht verbindungs- und beziehungslos bleiben können, sondern notwendig zu einer Einheit streben, in der sie sich vereinigen; wie hierbei allemal die niederen Einheiten, die je in einem engeren Kreise des Bewufstseins sich schon gebildet haben, unter höhern und höhern Vereinigungspunkten sich wieder zusammenfassen müssen, und so endlich eine Tendenz auf eine allumfassende Einheit (»Vernunft«) entsteht, so mufs dasselbe Grundgesetz der Einheit des Bewufstseins gleichsam im Zusammentreffen zweier individuell verschiedener geistiger Welten d. i. in jeglicher Gemeinschaft sich bewähren. Denn diese unterschiedlichen Welten bilden sich aus gleichem Stoff nach gleichen Formgesetzen, nach jenem selbigen Grundgesetz der »Einheit der Synthesis«; also können sie auch wieder unter sich gleichsam in Eins zusammengehen; es können ihre Zentren oder Vereinigungspunkte, die untergeordneten und die übergeordneten bis zu den höchsten hinauf, gleichsam zur Deckung gebracht werden und so, nicht fertige geistige Bildungen sich vom Einen auf den Andern äufserlich übertragen, wie man Flüssigkeiten aus einem Gefäfs in ein anderes schüttet, sondern spontan schaffende, gestaltende Tätigkeit im Einen sich entzünden an der ebenso spontan schaffenden Tätigkeit des Andern. Also ist es gerade im echten Sinne der Individualität der Bildung wahr, dafs die Gemeinschaft, ja nur sie erzieht. Das ist die Grundlage alles Lehrens und Lernens, aller Bildung des Intellekts wie des Willens und selbst des künstlerischen Empfindens. Man lernt verstehen im Mitverstehen, wollen im Mitwollen, sogar ästhetisch empfinden im Mitempfinden des Andern und mit dem Andern. Intensivste Förderung durch den Andern bedeutet zugleich intensivste Selbsttätigkeit und umgekehrt. Der Empfangende sogar wird durch die Lebendigkeit seiner Empfängnis wiederum zum Gebenden; das Geheimnis, dafs man »durch Lehren lernt«.

Dieser Einflufs der Gemeinschaft beginnt schon auf der untersten Stufe, bei der Bildung der Wahrnehmungen. Schon eine menschliche Wahrnehmung bildet sich nur in menschlicher Gemeinschaft und unter ihrem Einflufs; denn sie schliefst eine bestimmte Weise der Auffassung, der Auswahl und gleichsam der Betonung ein, die nicht so vom äufsern Gegenstand gegeben, sondern vom Menschen aus, durch sein eigenstes Bedürfen bestimmt, und so, in tausendfältiger Abwandlung, von Geschlecht zu Geschlecht nicht physisch ver-

erbt, sondern psychisch überliefert wird. Noch greifbarer ist der zweite grofse und grundlegende Erwerb der kindlichen Bildung, nämlich der der Sprache, eine unmittelbare Wirkung der Gemeinschaft und der klarste Beweis ihres mächtigen Einflusses auf die geistige Gestaltung jedes einzelnen, der in ihren Bereich tritt. Durch sie wird zu den bleibenden Errungenschaften des ganzen bisherigen Lebens der Menschheit jedem einzelnen der Zugang eröffnet. Bedenkt man nun, wie unvermeidlich alle unsere Begriffe der Dinge und der menschlichen Verhältnisse die Farbe der menschlichen Sprache tragen, wie wir selbst im stillen einsamen Denken uns ihrer bedienen müssen, also gleichsam die Fiktion einer Mitteilung immer festhalten, so mufs einleuchten, wie unzulänglich jede Art der Bildung des einzelnen bleiben mufs, die nicht bis zu dieser ihrer Wurzel in der Gemeinschaft auch bewufst zurückgeht. Man sieht leicht ab, wie diese Betrachtung sich in allen Sondergebieten menschlicher Bildung durchführen läfst. »Vernunft« ist nicht nur der Ausdruck der höchsten, generellsten Einheit, in der aller Inhalt des Bewufstseins dem einzelnen sich zusammenfassen mufs, sondern damit zugleich seiner Teilnahme an der Gemeinschaft des geistigen Besitzes der Menschheit. Eben das hatte man im Sinne, wenn man als Ziel der Bildung das vollendete Menschentum, die Humanität bestimmte.

3. Aufbau des sozialen Lebens und Grundformen erziehender Gemeinschaft. Bis hierher kam erst das allgemeine Verhältnis zwischen Erziehung und Gemeinschaft in Betracht. Es handelt sich aber weiter um die Gemeinschaft in ihren konkreten Formen von der Familie bis zur Gemeinde, zum Staat und schliefslich der Menschheit, als wenigstens ideeller, seinsollender Gemeinschaft. Die Gemeinschaft der einzelnen ist nur der einfachste denkbare Fall, gleichsam die Zelle im ganzen Organismus menschlichen Gemeinschaftslebens, in welchem zuletzt kein einzelner und keine Gruppe einzelner ihr Dasein ganz für sich hat, sondern nur in Gemäfsheit ihrer Beziehung zum gröfseren Ganzen. Der Aufbau des Gemeinschaftslebens in seinen charakteristischen Stufen mufs aber demselben Grundgesetz unterliegen wie die menschliche Bildung des einzelnen; denn die Gemeinschaft besteht überhaupt nur im Bewufstsein der einzelnen und erweitert sich, wie das Bewufstsein der einzelnen sich erweitert.

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit eines Parallelismus der Grundfunktionen des individualen und sozialen Lebens. Leben ist Tätigkeit. Alle Tätigkeit zunächst des einzelnen gliedert sich aber in drei begrifflich scharf getrennte Stufen; die sich hingegen tatsächlich so verhalten, dafs allemal die niedere in der höheren erhalten bleibt. Wir bezeichnen sie mit den Ausdrücken Trieb, Wille (i. e. S.) und Vernunft (Vernunftwille; genaueres im Art. Willensbildung). So ist also auch zu reden von Trieb, Willen und Vernunft der Gemeinschaft, nicht als ob die Gemeinschaft ein selbständiges Wesen wäre, sondern indem das Triebleben, der Wille, die Vernunft der einzelnen unter der Bedingung des Lebens in der Gemeinschaft sich in eigener, gesetzmäfsig bestimmter Weise gestalten mufs. Aus diesen drei untrennbar zueinander gehörigen Momenten erwächst ein soziales Leben, so wie ein entwickeltes menschliches Leben des Individuums sich aus Trieb, Wille und Vernunft des Individuums bildet und durch ein bestimmtes, gesetzmäfsiges Verhältnis dieser drei Faktoren definiert wird. Die Grundform des Triebs, als der unmittelbar auf den Stoff gerichteten Tätigkeitsform, ist der Arbeitstrieb; nicht etwa der Genufstrieb; denn ein gewisses Mafs von Befriedigung ist zwar zur Erhaltung der Energie der Arbeitstriebe erforderlich und mit ihrer gesunden Betätigung auch stets verknüpft, an sich aber hat der Trieb nicht im Genufs sein Leben, sondern stirbt vielmehr in ihm. Die Gesundheit des Trieblebens ist bedingt durch die Einheit der Richtung der Triebe. Diese aber erfordert die Regelung des Willens, der eben hierin seine eigentliche Aufgabe hat. Der Wille ist somit nicht, wie der Trieb, unmittelbar auf das hervorzubringende Werk, sondern auf die es hervorbringende Arbeit und deren Triebkräfte gerichtet. Und so richtet sich drittens die praktische Vernunft unmittelbar auf die Willensregelungen, um als ständig begleitende Kritik, gleichsam als ihr Gewissen, nicht nur ihre gröfste Zweckmäfsigkeit im Hinblick auf bestimmte voraus

feststehende Aufgaben, sondern die durchgehende Einheit und Übereinstimmung der Zwecke selbst und damit den Einklang des ganzen Lebens zunächst des Individuums mit sich selbst durch sichere Herrschaft des Bewufstseins in allem seinem Tun zu bewirken. Dem entsprechend ist zu reden von sozialer Triebtätigkeit, als gerichtet auf soziale Arbeit; von sozialer Regelung dieser Triebtätigkeit durch sozialen Willen, endlich von einer auf die sozialen Willensregelungen und deren durchgängige Einheit und Übereinstimmung in sich selbst gerichteten sozialen Tätigkeit kritischer Vernunft. Aus diesen drei Stücken baut sich ein reifes soziales Leben auf, als Arbeitsgemeinschaft, unter gemeinschaftlicher Willensregelung, und hinsichtlich dieser unterstehend gemeinschaftlicher vernünftiger Kritik. Der allemal höhere Faktor verhält sich zum niederen als Form zur Materie. Die letzte Materie des sozialen Lebens ist also die sozialer Regelung bedürftige und fähige, gemeinschaftlich zu vollbringende Arbeit. Die Regelung erfolgt durch soziale Normen, in der loseren Form der Sitte (Konvention) oder der festeren des Rechts; und auf deren Gestaltung nach der Idee einer durchgehenden Einheit der Zwecke bezieht sich die Kritik sozialer Vernunft.

In ebenso viele Grundklassen sondern sich notwendig auch die verschiedenen, planmäfsig ineinandergreifenden Funktionen, die in beständiger Selbsterneuerung das soziale Leben im ganzen erhalten d. h. fort und fort erneuern. Diesen Grundklassen von Funktionen entsprechen aber nicht notwendig (wie Plato glaubte) ebenso viele Klassen von Trägern dieser Funktionen. Denn dieselben Personen können an mehr als einer, und müssen normalerweise an allen wesentlichen Grundfunktionen eines sozialen Lebens überhaupt teilhaben. Diesem gemäfs unterscheiden wir die drei Grundklassen der wirtschaftlichen, der regierenden und der bildenden Tätigkeiten oder Berufe; deren jede also eine der drei Grundbedingungen des sozialen Lebens durch fortwährende Wiedererzeugung zu erhalten und zwar in gesundem Stande zu erhalten bez. zu bessern die Aufgabe hat. Diese greifen aber notwendig derart ineinander, dafs jeder dieser Berufe zugleich die übrigen für seine Zwecke in Anspruch nimmt und umgekehrt zu ihren Zwecken beizutragen hat, ohne darum seiner eigentümlichen Zweckbestimmung verlustig zu gehen. So gehört zur wirtschaftlichen Tätigkeit auch viel Regierung und Bildung, und ist sie umgekehrt erforderlich, um den letzteren die verfügbaren äufseren Mittel und Kräfte zu liefern, und so durchweg. Hieraus ergibt sich, wie die bildenden Berufe, als von der Gemeinschaft ausgehend und wiederum auf sie zielend, sich dem sozialen Organismus als wesentliches Glied, und zwar normalerweise als die beherrschende Funktion eingliedern. So hat es ganz klar schon Plato erkannt, der folgerecht als Ideal aufstellt, dafs unter der Leitung der zur höchsten Bewufstheit sich erhebenden Bildung (»Philosophie«) das ganze Sozialleben (sein »Staat«) sich zu einem einzigen Organismus der Menschenbildung gestalten müsse.

Dies besagt im letzten Grunde: dafs die sozialen Ordnungen in planmäfsigem Aufbau also gestaltet sein müfsten, dafs jeder in sie Hineinwachsende in der zugleich seiner individuellen Entwicklung zuträglichsten natürlichen Stufenfolge die den drei Grundformen menschlicher Aktivität entsprechenden Gemeinschaftsformen durchliefe und eben damit die wesentlichen Seiten des Menschentums in klarer Einigkeit mit sich und der Gemeinschaft entwickelte. Soweit nun das gegenwärtige soziale Leben von dieser seiner normalen Gestaltung noch entfernt sein mag, so lassen sich doch die Grundlinien eines solchen Aufbaues bereits erkennen. Die unterste Stufe sozialer Ordnung, die sachgemäfs mit der wirtschaftlichen Funktion des Soziallebens in inniger Verbindung steht, ist die Familie. Diese ist daher zugleich die natürliche Stätte einer unmittelbar auf die gesunde Entfaltung des Trieblebens in der Richtung sozialer Arbeit gerichteten, die bewufste Regelung des Willens dagegen noch wenig in Anspruch nehmenden Erziehung; woraus die ganze Eigenart familienhafter Erziehung verständlich wird. (Sehr klar hatte Pestalozzi dies als ihre Bedeutung begriffen; s. die Schilderung der Wohnstubenerziehung der Gertrud, und vergl. den Art. Pestalozzis Pädagogik.) Die zweite Stufe der Gemeinschaft, nämlich die bürgerliche, in der die Funktion der Regierung

die allbeherrschende ist, hat sich eine ganz eigene, ihr gemäfse Organisationsform zur Erziehung sozialen Willens in der Schule geschaffen, deren eigenartige Erziehungsweise wiederum hieraus, also aus der bevorzugten Inanspruchnahme des regelnden Willens überhaupt und zwar in vornehmlich sozialer Richtung, verständlich wird. Schulung jeder Art ist Disziplinierung des Willens, und diese geschieht, ganz nach dem Vorbild der bürgerlichen Ordnungen, durch soziale Willensäufserungen (Gesetze), welche eben bezwecken, den Willen des einzelnen in der als sozial notwendig erkannten Richtung zu lenken. Eben damit ist es die Schule, durch die der einzelne stufenmäfsig in den Geist und Sinn der bürgerlichen Gemeinschaft selbst eingeführt und für sie reif gemacht wird. Der dritten und höchsten Stufe der Gemeinschaft, die ganz auf freier Vernunft der einzelnen beruhen soll, kann dagegen nur eine ebenso freie Organisationsweise zur Pflege der Vernunft der Erwachsenen entsprechen. Dafs die Freiheit der Vernunftbildung aber an sich durchaus nicht der Organisation widerstrebt, beweist zum wenigsten die Hochschule, die zur Zeit zwar nur für eine kleine Zahl Bevorzugter eine Stätte freier Bildung darstellt, aber das Muster abgibt für umfassende, schliefslich nationale Organisationen zur freien Bildungspflege der Erwachsenen. Die streng dem sozialen Ideal entsprechende Gestaltung aller drei Organisationsformen zur menschlichen Bildung ist erst zu erwarten von der annähernden Verwirklichung der ganzen sozialpädagogischen Idee des Staates. Doch lassen sich die Wege dahin auf jedem der drei Hauptgebiete deutlich genug schon jetzt erkennen. Die Familie strebt über die allzu starre private Abschliefsung sichtlich hinaus. Es existiert bereits im »Kindergarten« eine Form familienhafter Erziehung, die diese Starrheit des Familienbegriffs gerade in pädagogischer und zwar sozialpädagogischer Absicht zu überwinden die Tendenz zeigt, und es läfst sich leicht eine verallgemeinerte Organisationsform (auf der Grundlage von Familienverbänden, »Nachbarschaftsgilden«) ausdenken, welche den Segen familienhafter Erziehung nach dem sozialen Ideal den Kindern der arbeitenden Klassen, die sie jetzt fast ganz entbehren müssen, allgemein sichern würde (vergl. wiederum Pestalozzi, Lienhard und Gertrud; auch die Bestrebungen Owens). Weit bestimmter hat die Schule den Weg einer organischen Gestaltung in sozialer Richtung seit einem Jahrhundert beschritten, indem wenigstens das Prinzip der »Nationalschule« nach und nach in allen fortschreitenden Nationen zum Siege gelangt ist, welche, nach Pestalozzis Gleichnis, erstlich das untere Stockwerk des Bildungswesens, die Elementarschule als wahre allgemeine Volksschule, menschenwürdig und den sozialen Aufgaben der Schulerziehung entsprechend zu gestalten, und dann auch den Aufstieg zu den ferneren Stockwerken, der höhern einschliefslich der Hochschulbildung jedem allein nach dem Mafse seiner Fähigkeit, nicht nach sonstigen, äufseren Vorrechten zu eröffnen bestrebt ist. Aber auch für die höchste Stufe zeigt die »Universitäts-Ausdehnung« der Länder englischer Zunge, die »Volkshochschule« der nordischen Länder deutlich die Richtung und zwar die soziale Richtung der schon angebahnten Entwicklung. Auf religiöser Grundlage hat übrigens längst die »Kirche« etwas dem Vergleichbares angestrebt und für eine frühere Stufe auch gewifs erreicht. Und wenn diese religiöse Grundlage gegenwärtig die Gemeinschaft in dem hier verstandenen Sinne eher erschwert und eine Besserung darin, die eine vollständige religiöse Erneuerung in zugleich nationaler und ganz volkstümlicher Richtung voraussetzen würde, schwerlich zu erhoffen ist, so darf man darum nicht weniger von dem, was auf früherer Stufe möglich war, den Schlufs wagen auf das, was alsdann wieder möglich sein wird, wenn die soziale Entwicklung sich, ihrer eigenen innersten Tendenz folgend, der Höhe bewufster, vernunftgemäfser Gestaltung in entscheidender Weise genähert haben wird. Der Fortschritt der Bildungseinrichtungen ist ohne Zweifel, wie der der politischen Ordnungen, bedingt durch den Fortschritt der wirtschaftlichen Organisationen, durch irgend eine erträgliche Lösung der »sozialen Frage« im gewöhnlich gemeinten, eben wirtschaftlichen Sinne. Mit dieser aber wird er zur unabweislichen Notwendigkeit werden. Schliefslich kann die gesamte Entwicklung des sozialen Lebens sich nur in einheitlicher

Weise auf alle seine Grundfunktionen erstrecken. Und zwar hängt zuletzt der Fortschritt in jeder der bezeichneten Grundrichtungen ab vom Fortschritt der Erkenntnis und der Macht, die sie durch möglichst allgemeine Verbreitung gründlicher Bildung in den führenden Nationen der Erde zu erringen im stande ist. Die Arbeit an einer sozialen Gestaltung des Bildungswesens darf daher auf eine ferne wirtschaftlich-politische Umwälzung nicht warten, sondern sie muſs einsetzen bei den gegebenen wirtschaftlichen und politischen Ordnungen, nur ohne sich ihnen unterzuordnen oder gar deren möglicher und notwendiger Weiterentwicklung sich entgegenzustemmen oder zu verschlieſsen.

4. Stoff und Form der sozialen Erziehung. Beitrag des Unterrichts zu ihr. Die soziale Erziehung gliedert sich, wie alle Erziehung, in Übung und Lehre. Die Übung besteht in der unmittelbaren Einlebung in die sozialen Ordnungen nach ihrer natürlichen Stufenfolge, worüber das oben Gesagte hier genügen mag. Die Lehre muſs aus der Übung hervorwachsen und bleibt zunächst ganz an sie angeschlossen; sie hat nur das, was man tut, und lebt, auch zum Bewuſstsein und Verständnis zu bringen und damit zu sichern und stetigem Fortschritt offen zu halten. Auf höherer Stufe aber muſs sie dahin streben, sich zu einer systematischen und radikalen Erfassung des sozialen Lebens zu vollenden; da darf sie nicht mehr auf das, was unmittelbar in Übung kommt oder voraussichtlich kommen wird, beschränkt bleiben. Die Erkenntnis des sozialen Lebens aber bedarf einer doppelten, nämlich geschichtlichen und systematischen, zuletzt philosophischen Grundlage. Geschichte liefert die Tatsachen, auf welche die Erforschung des Soziallebens sich erstreckt, aber sie liefert nicht auch den schlieſslichen Maſsstab der Beurteilung. Sie stellt die Probleme, aber vermag sie rein aus sich nicht zu lösen. Darum bleibt doch eine methodische und hinlänglich umfassende Geschichtskenntnis die unerläſsliche Voraussetzung, um überhaupt das Problem der sozialen Entwicklung in nicht nur oberflächlicher Weise zu verstehen. Auf der Stufe der Schulunterweisung kann nun zwar ein wirkliches Geschichtsverständnis überhaupt nicht erwartet, allenfalls dem Interesse eine Richtung dahin gegeben und durch Einführung in die ersten vorbereitenden Anfänge der Geschichtserforschung das Verständnis der Aufgabe geweckt werden. Ganz verfehlt sind die Hoffnungen, die auf die Geschichte als »Gesinnungsunterricht«, als eine Art sozialer Seelsorge hier und da gesetzt worden sind, direkt verwerflich aber ein Verfahren des Geschichtsunterrichts, welches auf Gefühlserwärmung durch ergreifenden »Vortrag« statt auf den »redlichen Gewinn« sachlicher Begriffe ausgeht. Die echte sittliche Wirkung des Unterrichts beruht gerade auf der strengsten, wahrheitsliebendsten Sachlichkeit; der Unterricht erzieht durch die Disziplin des Gedankens. Gemüt und Wille reagieren ungleich tiefer und nachhaltiger auf den selbst errungenen Begriff einer Sache, die ihre Gröſse in sich trägt, als auf ein begeistertes Einreden, das den Weg der Verstandesklärung umgehen zu dürfen meint. Das Verständnis des sozialen Lebens ist aber unerläſslich zugleich von philosophischer Seite vorzubereiten. Es mag paradox lauten, daſs Philosophie dem Schulunterricht angehöre, während Geschichte für ihn zu schwer sei. Aber es ist hier wie dort nur von Vorbereitung des Verständnisses die Rede. Die philosophische Disziplin aber, die hier weit zuerst in Betracht kommt, ist die Ethik. Sofern nicht ein eigener Unterricht dafür angesetzt werden kann, sollte wenigstens beim deutschen Aufsatz oder der Lesung Platos u. s. f. die Gelegenheit zu ernster Erörterung ethischer Hauptbegriffe wahrgenommen werden. In die Ethik gehört aber der Aufbau der sozialen Ordnungen, denn diese sind zugleich sittliche Ordnungen, und ohne ihr Verständnis ist irgend ein volleres Verständnis gerade der nächstliegenden sittlichen Pflichten nicht zu gewinnen. Der Mangel einer geordneten Pflege dieses Verständnisses kann, gerade im sittlichen Interesse, durch nichts entschuldigt werden. Da nun aber in keiner dieser Richtungen ein Abschluſs auf der Stufe des Schulunterrichts möglich ist, so bedarf es desto mehr eines sachlich tief eindringenden und durch die Art seiner Organisation möglichst bis in alle Schichten

dringenden ethisch-sozialen Volksunterrichts der Erwachsenen.

Dafs auch in ästhetischer und religiöser Beziehung die soziale Auffassung der Erziehung neue und grofse Aufgaben stellt, sei hier nur angemerkt. Es wäre ja vergeblich, neue Schöpfungen der Kunst oder der Religion durch allgemeine Vorschriften hervorrufen zu wollen. Auf dem Boden eines intellektuell und moralisch gesunden Volkslebens würden sie spontan erwachsen.

Literatur: Die hier vertretene wissenschaftliche Auffassung der Sozialpolitik findet man ausführlich entwickelt in des Verfassers Schrift: Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart 1899. 2. Aufl. 1904. Vergl. ferner: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Ebenda 1907 ff. — Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik. Deutsche Schule XI, S. 601 ff. — Sozialpädagogik. Ihre Grundidee und ihre Konsequenzen. Dokumente des Fortschritts. Internationale Revue. I, 427 ff. — P. Bergemann, Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage. Gera 1900. — A. Görland, P. Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffes der Sozialpädagogik. Deutsche Schule, Bd. 7 u. sep. Leipzig 1904. — J. Edelheim, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik. Berlin u. Bern 1902. — J. Trüper, F. W. Dörpfelds soziale Erziehung. Gütersloh 1901. — O. Kästner, Sozialpädagogik und Neuidealismus. Leipzig 1907. — Nützliche Nachweisungen über heutige sozialpädagogische Praxis gibt N. Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkte der Sozialpädagogik. Berlin 1895. — Fr. Hummel, Was läfst sich zur Pflege einer gediegenen, echt volkstümlichen Bildung in den Arbeiterkreisen tun? Ein Aufruf zu einer Organisation der Volksbildung. Heilbronn 1893. Vergl. den Art. Arbeiterbildung in diesem Handbuch. — James Russell, Die Volkshochschulen in England und Amerika, übers. von O. W. Beyer. Leipzig 1895. — E. Schultze, Volkshochschulen und Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung. Ebenda 1897 u. a. — Unter den pädagog. Zeitschriften hat »Die deutsche Schule« herausg. von Rifsmann (seit 1897, Berlin), die »Sozialpädagogik« in ihr Programm gesetzt. — Unter den Soziologen schenkt Ludwig Stein, Die soziale Frage im Lichte der Philosophie (Stuttgart), 1897 den Gesichtspunkten der Sozialpädagogik volle Beachtung.

Marburg. Paul Natorp.

Sozialpsychologie

s. Völkerpsychologie

Soziologie und Pädagogik

1. Erziehung und Gesellschaft. 2. Notwendigkeit der Soziologie neben der Anthropologie. 3. Die Soziologie ist identisch mit der Philosophie der Geschichte. 4. Die Abhängigkeit der Soziologie von mehreren Spezialwissenschaften. 5. Was jetzt Soziologie, hiefs ursprünglich »Politik«. 6. Saint-Simon der Begründer der Soziologie. 7. A. Comte, der Urheber des ersten soziologischen Systems. 8. H. Spencer. 9. Notwendige Rücksicht des Pädagogen auf die Soziologie: A. in Auswahl des Unterrichtsstoffes, B. in der Gliederung des Schulsystems, C. in der sittlichen Erziehung.

1. Erziehung und Gesellschaft. In meinem Artikel: »Erziehung und Gesellschaft« (Band II dieses Handbuchs, S. 586 bis 599) wurde auf die Tatsache hingewiesen, dafs die Erziehung wie die Sittlichkeit ein Erzeugnis der menschlichen Gesellschaft ist, dafs sie die geistige Fortpflanzung — ja man könnte sagen, da die Gesellschaft überhaupt ein geistiges Wesen ist, das die physischen Einheiten nicht schafft, sondern voraussetzt, — dafs sie schlechthin die Fortpflanzung der Gesellschaft bedeutet. Es wurde ferner hervorgehoben, dafs damit ein doppelter Zusammenhang der Erziehung mit der Gesellschaft gegeben ist: 1. »ein äufserlicher, indem die äufseren Anstalten der Organisation der Erziehung von gesellschaftlichen Mächten abhängen, 2. ein innerer, indem der Inhalt des Erziehungswerkes teils durch den Inhalt des sozialen Lebens bestimmt wird, teils auf diesen bestimmend zurückwirkt.« (A. a. O. S. 587.) Es wurde dann dieser Zusammenhang, für die Geschichte der abendländischen Erziehung wenigstens, in den allergröbsten Zügen nachgewiesen.

2. Notwendigkeit der Soziologie neben der Anthropologie. Die menschlichen Gesellschaften sind nun Gegenstand einer besonderen Wissenschaft, der »Soziologie«, wie ihr von A. Comte geprägter, sprachlich (weil halb griechisch halb lateinisch) nicht glücklicher, aber jetzt unausrottbar gewordener Name lautet. Eine solche Wissenschaft scheint zunächst überflüssig neben denen, die von der die Gesellschaft zusammensetzenden Einheit, vom Menschen handeln. Die Anthropologie oder Lehre vom Menschen im weitesten Sinne —

Anatomie, Physiologie, Psychologie und Ethnologie umfassend — scheint genügend, um auch das festzustellen, was vom Menschen nicht in seiner Vereinzelung, sondern in seiner kollektiven Erscheinungsform gilt. Es scheint, dafs der kollektive Mensch, die Gesellschaft, nur die einfache Summierung der aus der Anthropologie bekannten Eigenschaften des einzelnen darstelle.

Aber dies ist ein Irrtum. Vielmehr entwickelt die Gesamtheit Erscheinungen, die sich aus den Eigenschaften der Einheiten nicht ableiten lassen, sondern erst durch die Verbindung und besonders durch die Dauer der Verbindung entstehen. Schon in der unorganischen Welt findet dies statt. Die Chemie vermag nicht aus dem Verhalten der Elemente das Verhalten neuer Zusammensetzungen vorauszusagen. Wasserstoff und Sauerstoff z. B., beide gasförmig, ergeben zusammen das nicht gasförmige, sondern flüssige Wasser. Erst recht gilt dieselbe Wahrheit in der organischen Welt. Es ist unmöglich, aus den Eigenschaften und den Funktionen einer einfachen Zelle, etwa einer Amöbe, alle die Eigenschaften und Funktionen zu erschliefsen, die an den Zellen eines vielzelligen, auch nur ein wenig höheren Tieres in ihrer mannigfachen Arbeitsteilung sich zeigen, obgleich diese alle aus der Teilung einer einfachen, amöbenähnlichen Eizelle entstanden sind. Noch viel weniger also ist zu erwarten, dafs die an sich schon sehr zusammengesetzten und darum der Veränderung sehr fähigen Elemente, aus denen die Gesellschaft besteht, die einzelnen Menschen, durch die Tatsache ihrer dauernden Verbindung unberührt bleiben werden. Vielmehr ist zu vermuten, dafs in ihnen Eigenschaften und Tendenzen entstehen werden, die für eine vereinzelte Existenz unmöglich und darum nicht aus ihr abzuleiten, sondern nur an den Gesellschaften selbst in ihrem Leben zu beobachten sind. Eine soziale Tatsache z. B. wie die Anerkennung und Verehrung sittlicher Götter seitens aller Mitglieder einer Gesellschaft, aller Volksgenossen ist nicht aus den seelischen Dispositionen des isolierten Menschen zu erklären. Ein solcher würde höchstens zur Verehrung der Naturkräfte als solcher gelangen, wie die Götter ursprünglich auch nichts weiter als Geister der Toten oder personifizierte Naturkräfte sind. Die sittliche Bedeutung der ursprünglichen Naturgötter ist wie die Sittlichkeit selbst eine Schöpfung des Menschen in seiner kollektiven Existenz, der Gesellschaft. Die eigentümliche seelische Verfassung einer von körperlichen Arbeiten befreiten, geistig arbeitenden Klasse, die eigentümlichen Neigungen, die durch ein rein geistiges Wirken erzeugt werden, ihre Tendenzen zu einem nervös feineren Leben, zur Humanität, zur Friedlichkeit des Daseins, auch zur Absonderung vom übrigen Volke, dies alles sind Tatsachen, die aus der notwendig immer und ewig naturwüchsig bleibenden isolierten Existenz — wenn sie je bestanden hätte — sich nie erklären liefsen. Sie werden erst möglich durch die nur in der Gesellschaft mögliche Arbeitsteilung. So bleibt nichts weiter übrig, als die Erscheinungen, die der kollektive Mensch zeigt, von denen, die der einzelne darbietet, unabhängig zu erforschen; es ist damit der Gegenstand einer neben der Anthropologie selbständigen Wissenschaft, der Soziologie erwiesen. Von konkreten Einzeltatsachen der Soziologie des Abendlandes sind in meinem oben genannten Artikel einige enthalten, die ich als Beispiele zu betrachten bitte.

3. **Die Soziologie ist identisch mit der Philosophie der Geschichte.** Diese Soziologie fällt — wegen Identität des Objekts und der Aufgabe — vollkommen zusammen mit dem, was man vor ihr Philosophie der Geschichte genannt hat oder wenigstens mit dem, was man mit Recht so nennen kann. Denn die Geschichte bezieht sich nicht auf Erkenntnis jedes einzelnen Menschen — das wäre eine unendliche, unlösbare Aufgabe, — auch nicht auf Erkenntnis des Menschen als Gattungswesens, — das ist Aufgabe der Anthropologie — sondern auf Erkenntnis des Menschen als Mitgliedes einer Gesellschaft, als welches er den Kampf ums Dasein führt und uns in der Geschichte immer (nie isoliert!) entgegentritt. Man kann sagen, auch die Geschichte hat nur die Gesellschaften zum Gegenstande, den einzelnen nie als solchen, sondern nur soweit er für eine Gesellschaft entweder typisch oder führend ist. Und die Philosophie der Geschichte ist nichts weiter als

die Summe der allgemeinen, den einzelnen geschichtlichen Gebieten gemeinsamen Wahrheiten, wie die Naturphilosophie nichts von der Naturwissenschaft spezifisch Verschiedenes, sondern nur die Summe ihrer allgemeinsten Erkenntnisse ist. Also auch die Philosophie der Geschichte, ja streng genommen, die Geschichte selbst als Wissenschaft bezieht sich wie die Soziologie nur auf die Natur und die Entwicklung der Gesellschaften. Aber, wie die Geschichte jetzt existiert, verwechselt sie oft die Aufgabe der Wissenschaft mit der der künstlerischen Darstellung, d. h. sie stellt den einzelnen dar, nicht bloſs, soweit er für die Gesamtheit typisch oder führend ist, sondern auch in seinen für die Gesamtheit gleichgültigen Zügen, sie nähert sich aus menschlicher Teilnahme sehr oft den Aufgaben des Romans. Z. B. der Biograph Newtons berichtet nicht bloſs von dessen Entdeckungen, die in die Geschichte der Astronomie eingriffen, sondern auch von seinen Erklärungen des Propheten Daniel und der Apokalypse, die, weil reine, willkürliche Phantasien, ohne Erfolg waren. Der Geschichtsschreiber der Athener beschreibt von Perikles nicht bloſs seinen Charakter und seine Bildung, die, wenn auch Ergebnisse individueller Entwicklung und Ausprägung, doch in der Erziehung und im gesamten Geistesleben seiner Zeit wurzeln und darum von geschichtlicher Bedeutung sind, sondern er berichtet auch von der spitzen Form seines Kopfes, also einer bloſs anthropologischen Tatsache, die für die geschichtliche Entwicklung völlig gleichgültig ist. Dieser menschlich berechtigte, aber wissenschaftlich nicht gebotene Hang des Historikers zur künstlerischen Darstellung des Individuellen hat es bewirkt, daſs die Geschichtswerke, die bisher den Bestand der Wissenschaft bilden, von den soziologischen Werken sich so sehr unterscheiden mit Ausnahme etwa der Werke H. Taines, der zuerst die soziologische Seite des Geschehens dargestellt hat und K. Lamprechts, der ihm darin nachgefolgt ist.

W. Wundt hat in seiner Logik (II², 2, S. 438) Soziologie und Geschichte oder Geschichtsphilosophie in der Weise trennen wollen, daſs er der ersten die Zustände, der zweiten die Vorgänge, die zu den Zuständen geführt haben, als Thema zuweist. Aber es ist klar, daſs dann die Soziologie immer eine höchst unvollkommene, bloſs beschreibende Wissenschaft bleiben müſste, da nur die Betrachtung der Vorgänge eine über die Beschreibung hinausgehende, das Werden der Zustände erklärende Wissenschaft ermöglicht. In der Tat fällt es auch Wundt schwer seine Scheidung aufrecht zu halten. Er gibt zu, daſs »an eine prinzipielle Scheidung zwischen sozialen und historischen Gesetzen nicht gedacht werden kann«.

4. Die Abhängigkeit der Soziologie von mehreren Spezialwissenschaften. Freilich ist nun das soziale Leben eine sehr komplizierte Erscheinung. Es ruht auf sehr mannigfaltigen äuſseren Bedingungen: der Lage des Landes, seinem Klima, den Rassenanlagen der die Gesellschaft bildenden Menschen. Es faſst ferner sehr verschiedenartige Entwicklungsreihen in sich: den Fortschritt der Ökonomie von der Lebensfristung durch wilde Früchte bis zu der modernen Technik und dem modernen Luxus, die politische Entwicklung von der einfachen Horde bis zum heutigen kunstvollen Staate, das religiöse Leben vom Geisterglauben bis zur modernen Religion der Gesinnung, die Geschichte der bildenden Künste von der Tätowierung des eigenen Körpers bis zur gedankentiefsten Historienmalerei, und die Geschichte der Dichtkunst vom Siegesgesang des Wilden bis zum weltgeschichtlichen Drama oder zur philosophischen Gedankenlyrik, den Werdegang der Wissenschaft vom Animismus bis zur modernen Philosophie. Jede dieser Entwicklungsreihen ist ausreichend, Gegenstand einer oder mehrerer besonderen Wissenschaften zu sein und ist ein solcher tatsächlich. Die Soziologie muſs darum bei sehr vielen Wissenschaften in die Schule gehen und ihre Ergebnisse verwerten, um auf die ihr eigenen Hauptfragen antworten zu können: Auf welche Ursachen ist das Entstehen, Gedeihen und Verfallen einer sozialen Ordnung zurückzuführen? Geht der zivilisierte Mensch gröſserer Freiheit oder gröſserer sozialer Gebundenheit entgegen? Auf welche Ursachen ist das Gedeihen und das Absterben der Völker zurückzuführen? Gibt es einen sittlichen Fortschritt der Menschheit und von welchen

Faktoren des sozialen Lebens ist er abhängig? Wie und in welcher Richtung vollzieht sich eine innere, seelische Umbildung des menschlichen Typus? — Sie gleicht hierin der Geographie, die ebenfalls von der Mathematik, der Astronomie, der Geologie, der Mineralogie, der Botanik, der Zoologie, der Ethnographie, der politischen Geschichte, der Volkswirtschaftslehre und der Statistik Wahrheiten entlehnen mufs, um sie zu einem Gesamtbilde der Erde zu vereinigen. Aber die Geographie ist notwendig als Orientierung über die Erde und über das, was zu ihr gehört, das äufsere Medium, auf das der Mensch zu wirken hat. Und nicht minder notwendig ist die Soziologie als Erkenntnis des inneren Mediums, in dem er lebt, von dem er fortwährend Einwirkungen empfängt, auf das er auch selbst einzuwirken hat. Wie ohne Geographie der Mensch blind wäre in Bezug auf seine räumliche Ausbreitung, so wäre er ohne Soziologie blind in seinen Beziehungen zu seinen Mitmenschen. Die Ethik hat in dieser Hinsicht vor allem das gewissermafsen zeitlose Ideal des Verhaltens zu geben, die realen jeweilig vorhandenen Verhältnisse, auf die die idealen Prinzipien anzuwenden sind, lehrt die Soziologie.

5. Was jetzt Soziologie, hiefs ursprünglich »Politik«. Die Soziologie ist so alt wie die Philosophie. Nur war sie ursprünglich, wie jede Wissenschaft, auf die Praxis gerichtet, sie wollte über die Gestaltung der Gesellschaft belehren, in der der Philosoph lebte, besonders der am wichtigsten erscheinenden Seite derselben, der staatlichen Verfassung. So ist Platos »Staat«, nicht minder sein Dialog über die Gesetze, schon ein System der Soziologie, der Staat ein ganz ideales, die Gesetze ein mehr reales, dessen unmittelbare Ausführung Plato für möglich hielt. Aristoteles gibt beides, die Beschreibung der Wirklichkeit und die Konstruktion des Wünschenswerten und zugleich Möglichen, fafste auch zuerst beides, Beschreibung und Konstruktion, unter dem Namen »Politik« zusammen. Alle auf die Gesellschaft gerichtete Philosophie hat nach ihm diesen Namen bewahrt und, wie er, in der Lehre von praktischen Verbesserungen einen Teil, meist sogar den gröfseren Teil ihrer Aufgabe gefunden. Selbst Montesquieu, der in seinem »Geist der Gesetze« so oft rein beschreibend verfährt, hat doch allerlei Verbesserungen der bestehenden Staatsverfassung Frankreichs und besonders auch der Verwaltung und des Strafrechts im Auge. Zugleich blieb eben der Staat, die Art und Weise der Regierung, im Mittelpunkte der Betrachtung.

6. Saint-Simon, der Begründer der Soziologie. Erst die Wechselfälle der französischen Revolution, die von 1789 bis 1814 nicht weniger als 10 verschiedene Verfassungen Frankreichs ins Leben rief, erweckten in einem grübelnden Denker, H. Saint-Simon, der — ein Verwandter des französischen Königshauses — als Pair von Frankreich geboren, als Bettler starb, starken Zweifel an der Wichtigkeit der politischen Verfassung. Er fand, dafs zwei andere Faktoren für das Glück der Völker wichtiger seien: 1. die jeweilige Verteilung des Eigentums, 2. die jeweilige Weltanschauung, besonders die jeweiligen moralischen Ideen. Seine neue Politik sollte positiv, naturwissenschaftlich sein, d. h. nur auf beobachteten Tatsachen beruhen. Auf praktische Anwendung seiner Theorie verzichtete er nicht; sie war ihm der wesentliche Zweck seines Lebens. Infolge seiner wissenschaftlichen Richtung aber war er allem Radikalismus so abhold, dafs er, der der Vater des modernen Sozialismus genannt wird, nach heutigem Sprachgebrauche nur zu den »Sozialreformern« zu rechnen wäre.

7. A. Comte, der Urheber des ersten soziologischen Systems. Dafs Saint-Simon die Minderwertigkeit der politischen Verfassung für das Ganze des sozialen Lebens erkannte, ist sein bleibendes Verdienst. Was er sonst an neuen Einsichten über das Wesen der Gesellschaft erworben hatte, war nicht zu einem System verbunden. Systematisiert wurde es erst von seinem Schüler Auguste Comte. Dieser benutzte dazu einen neuen ordnenden Gedanken, den er zu den Anschauungen Saint-Simons hinzufügte, die Auffassung der Gesellschaft als Organismus. In beschränktem Sinne war diese Auffassung alt. Schon seit dem klassischen Altertum war die Gesellschaft dem Organismus verglichen worden, aber nur dem menschlichen Organismus, sie wurde als ein Mensch im

großen betrachtet. Comte tat einen Schritt vorwärts, indem er sie dem Organismus im allgemeinen gleichsetzte, also in ihr, wie im Reiche der tierischen Organismen, eine Stufenfolge von Formen annahm, die einen Fortschritt vom Niederen zum Höheren darstellten. Er befestigte damit die objektive, der Angemessenheit an die Zeitverhältnisse Rechnung tragende Schätzung, die schon Saint-Simon jedem sozialen Systeme der Vergangenheit, auch dem von der Aufklärung verachteten Mittelalter, hatte zu teil werden lassen. Wie ein niederes Tier für seine Zwecke nicht unvollkommener ist, als ein höheres für die seinigen, so schien ihm auch jede frühere Ordnung der Gesellschaft, die auf bestimmten, folgerichtig durchgeführten Ideen ruhte, ein berechtigtes Glied in der Kette der Entwicklung.

Diese Entwicklung vor allem war es, die er in der Zoologie Lamarcks und anderer gefunden hatte und in der Geschichte des sozialen Organismus wiederfand. Er sah in ihr das auszeichnende Merkmal der menschlichen Gesellschaften. Die Tiergesellschaften ändern sich nicht, ein Bienenstaat z. B. hat noch heute dieselbe Verfassung und dieselbe Arbeitsteilung wie vor vielen tausend Jahren. Die Tiergesellschaften haben nur Statik, d. h. Ordnung, aber keine Dynamik, keinen Fortschritt. Und die soziale Dynamik, d. h. die Lehre vom Fortschritte der menschlichen Gesellschaften wird ihm nun der wesentliche Teil seines Systems.

Jeder Fortschritt aber muß eine treibende Kraft haben. Welches ist diese nun bei Comte? — Alles was der Natur angehört, Rassencharakter, Boden, Klima, auch das Wachstum der Bevölkerung, wirkt stets nur sekundär, das letzte besonders auf den Fortschritt der Arbeitsteilung. Der eigentliche Kern, aus dem die soziale Ordnung emporwächst, mit dessen Veränderung sie sich selbst ändert, ist die jeweilige Weltanschauung der Gesellschaft. Und zwar geschieht die Entwicklung der Weltanschauung nach dem berühmten Gesetze der 3 Stadien, das Comte im Jahre 1822 entdeckt zu haben glaubte, das aber im wesentlichen schon von Turgot, dem bekannten Minister Ludwigs XVI. ausgesprochen worden ist, und dahin lautet, daß die menschliche Weltanschauung einen notwendigen Gang vom theologischen Stadium durch das metaphysische hindurch, in dem sie sich jetzt befinde, zum positiven machen müsse. Das theologische Stadium wird wiederum in 3 aufeinander folgende Epochen, die fetischistische, die polytheistische und die monotheistische eingeteilt. Comte bemüht sich nun nachzuweisen, wie aus dem jeweiligen Stande der Ansichten von der Welt die gesamte Kultur einer Zeit hervorgehe, wie z. B. im klassischen Altertum die Feindschaft der Völker, Häufigkeit der Kriege, Überhandnehmen der Sklaverei, Luxus, wirtschaftliche Ungleichheit, Schwäche des wegen der Vielheit der Götter uneinigen Priestertums, Vereinigung der geistigen und der weltlichen Gewalt in denselben Händen, nach Comte ein besonders folgenschwerer Zustand, aber auch Anregung der Phantasie durch die Vielheit der Göttergestalten und hohe Blüte der Kunst, wie alles dies notwendige Ergebnisse des antiken Polytheismus seien. Von allen Systemen der Vergangenheit scheint ihm das katholische System des Mittelalters das vollkommenste, besonders wegen der Trennung der Gewalten und der einheitlichen Gestaltung der Erziehung (d. h. der geistigen Leitung auch der Erwachsenen) durch das katholische Priestertum. Freilich konnte dieses System nur so lange dauern, als die Weltanschauung des Katholizismus dem Stande des Wissens angemessen war. Vom Ende des Mittelalters bis zu seiner Gegenwart sah Comte nur die Metaphysik herrschen, ein bloß dem Übergange dienendes, zerstörendes Prinzip, zu dem er auch den Protestantismus rechnet. Eine neue endgültige Ordnung wird nach seiner Lehre erst entstehen, wenn der Positivismus, d. h. die auf die positiven Wissenschaften gegründete Weltanschauung Comtes, durchgedrungen sein und sich aus den ihm anhängenden Philosophen eine neue, dem Klerus des Mittelalters ähnliche »geistliche Autorität« gebildet haben wird. Dann wird unter deren Wirksamkeit eine neue, die gesamte Menschheit umfassende soziale Ordnung entstehen, eine neue, bessere Einrichtung der Wirtschaft wird wesentlich durch sittliche Beweggründe durchgeführt werden, und die Kunst wird sich von neuem erheben, da ihr würdige Gegenstände der Idealisierung nicht fehlen werden.

Dieses Gesetz der drei Stadien, das so die Grundlage der Lehre Comtes bildet, ist freilich kein Gesetz. Wäre es ein solches, so müſste es über die nächste Zukunft hinaus eine weitere Entwicklung erschlieſsen lassen, während bei Comte nach Erreichung des Positivismus nichts Weiteres möglich scheint. Denn jedes Gesetz ist heuristisch, es eröffnet unbegrenzte Aussichten auf das, was noch geschehen wird. Was Comte also Gesetz nennt, ist nur eine schematische Darstellung der Tatsachen. Und selbst die Durchführung dieses Schemas ist nicht frei von Irrtümern und verwertet keineswegs alle die Wahrheiten, die über die Geschichte der Religionen, der Verfassungen und der Philosophie zu seiner Zeit schon bekannt waren. Aber er hat das Thema der neuen Wissenschaft, für die er nach seiner logischen und zugleich zeitlichen, vom Einfachen zum Verwickelten fortgehenden Ordnung der Wissenschaften den Moment gekommen glaubt, richtig gestellt, ihr und zugleich der eigentlichen Wissenschaft der Geschichte die Aufgabe richtig gewiesen: Kausale Verknüpfung der aufeinanderfolgenden sowie der nebeneinander bestehenden Zustände aller Teile des sozialen Lebens, und daraus zu gewinnender Ausblick in die Zukunft.

8. H. Spencer. Nach Comte ist H. Spencer derjenige, der mit dem meisten Erfolge die Soziologie behandelt hat, und zwar, wie er behauptet, von ihm völlig unabhängig. Auch er geht von der Analogie zwischen tierischem Organismus und Gesellschaft aus und führt sie viel weiter als Comte in alle Einzelheiten durch. Wie der Organismus ein ernährendes, ein verteilendes, ein die Beziehungen nach auſsen und ein andres, die Bewegungen im Innern regelndes Organsystem hat, so hat nach Spencer auch die Gesellschaft drei entsprechende Systeme: Wirtschaft, Verkehr, Regierung. Und wie die Organsysteme, je weiter man in der tierischen Rangordnung aufsteigt, immer komplizierter werden, so auch die Systeme einer Gesellschaft, je höher sie entwickelt ist. Nach diesem Gesichtspunkte hat Spencer die in der Erfahrung gegebenen Gesellschaften klassifiziert. Erschöpfend aber ist seine Beschreibung und seine Klassifikation nur für die Naturformen der Gesellschaft: wo er über diese hinaus zu den eigentlichen Kulturepochen der Gesellschaft fortgeht, übersieht er ganz und gar die selbständig gestaltende Kraft des Geistes. Die einer Gesellschaft gemeinsamen Ideen, die doch nach seiner Analogie den Erregungen des tierischen sensiblen Nervensystems entsprechen, werden im System der Analogie gar nicht berücksichtigt, er kennt überhaupt nur das Geistesleben primitiver Völker, das entweder Personifizierung der Natur oder die primitive Philosophie des Todes ist; das Geistesleben der höheren Stufen, welches von der Natur unabhängiger, also ein spezifisch verschiedenes ist, und seine bewuſsten Rückwirkungen auf die Gesellschaft hat er durchaus nicht gewürdigt. Er, nicht Comte, ist in der Soziologie der Vertreter des reinen Naturalismus. Dieser irrige Naturalismus führt ihn auch in bezug auf die praktische Politik zum blinden Vertrauen auf die »natürliche« Entwicklung, zur strengen Abweisung jeder, auch der geringsten Einmischung des Staates in die Wirtschaft und die Erziehung, zur Verurteilung aller öffentlichen »Wohlfahrtseinrichtungen«, und jeder über ein Minimum hinausgehenden Armenpflege, die der »wohltätigen Auslese der Natur« hinderlich sei, kurz zu jenem ganzen »administrativen Nihilismus«, wie Huxley Spencers Abscheu vor staatlichen Eingriffen genannt hat.

Der Naturalismus Spencers zeigt eine gewisse Ähnlichkeit in der Tendenz mit der sog. von K. Marx und Fr. Engels formulierten und von ihrer Partei, der Sozialdemokratie, verbreiteten »materialistischen Geschichtsauffassung«, obwohl jener ganz anderen Ursprungs als diese ist. Beide leugnen, daſs die naturwüchsigen Triebe des Menschen durch selbständige, der Gesellschaft gemeinsame Ideen reguliert würden; höchstens gibt Spencer zu, daſs der einzelne durch Ideen geleitet werden könne, während nach Marx und den anderen Vertretern des sog. historischen Materialismus sowohl im einzelnen als auch in der Gesamtheit die Ideen nur Erzeugnisse, aber nicht Beherrscherinnen der ökonomischen Lage sind. Beide Richtungen irren über die Bedeutung der Ideen und beide sind darum zu bekämpfen. Es ist auch bereits eine Reaktion gegen Spencers

Naturalismus eingetreten, die sich an die Namen der amerikanischen Soziologen L. F. Ward und F. H. Giddings anknüpft und in Deutschland hoffentlich noch gründlicher und bewufster durchgeführt werden wird. Ebenso zeigt sich die materialistische Geschichtsauffassung selbst manchem Führer der Sozialdemokratie, wie Ed. Bernstein, nicht mehr genügend. Sie wird teils stillschweigend, teils mit offnem Bekenntnis immer mehr durch Anerkennung »ideologischer« Momente ergänzt.

9. Notwendige Rücksicht des Pädagogen auf die Soziologie. Fragen wir nun nach den Beziehungen der Soziologie zur Pädagogik, so ist ja zunächst klar, dafs die Pädagogik nicht für irgend ein abstraktes Allerweltsleben, sondern nur für die künftige Mitgliedschaft in einer ganz bestimmten Gesellschaft erziehen kann und dafs sie in dreifacher Hinsicht auf die Gesellschaft, in der und für die erzogen wird, Rücksicht nehmen mufs:

A. In der Auswahl des Unterrichtsstoffes. Sie mufs in der Auswahl der Lehrgegenstände, in der Aufstellung der Schulsysteme und der Lehrpläne Rücksicht nehmen auf die Kenntnisse, welche der ganzen Gesellschaft oder allen Klassen der Gesellschaft notwendig sind. Die Schule soll zwar nicht Fachschule sein, die für irgend einen Spezialberuf vorzubereiten hätte, andrerseits aber darf sie nicht nach dem falschen Ziel einer lediglich formalen Bildung streben, bei der der Stoff des Unterrichts ganz gleichgültig wäre. Vielmehr mufs die Auswahl des Stoffes nach seinem Werte für das Leben geschehen und eine solche Auswahl wird den Erwerb formaler Bildung nicht ausschliefsen, da jeder Stoff in gewisser Richtung formal bildend wirkt. Einen Stoff, der schlechthin, für alle Fähigkeiten formal bildend wäre, wie die Neuhumanisten von den klassischen Sprachen rühmten, gibt es nicht. Vielmehr geben die Sprachen nur Worte, und Worte decken sich mit Vorstellungen, aber in den fremden nicht in derselben Weise wie in der Muttersprache, so dafs mannigfache Vergleichungen der Wortsphären und damit auch der Vorstellungsinhalte stattfinden müssen, und das formale Ergebnis wie übrigens auch bei der Geschichte und jeder anderen Geisteswissenschaft eine Übung in der Analyse und Synthese geistiger, innerer Inhalte sein wird. Ebenso wird das zweite grofse Gebiet des Wissens, die Naturwissenschaft, eine Übung in der Analyse äufserer Gegenstände zur Folge haben. Und das dritte Gebiet, das man noch unterscheiden kann, die Mathematik, gibt erfahrungsgemäfs ein drittes Element formaler Bildung, das Bedürfnis nach strengster folgerichtiger Deduktion, freilich mehr das Bedürfnis danach als die allgemeine Fähigkeit dazu, da nur wenige Gebiete des Wissens so einfache, qualitätslose Begriffe, wie die der Mathematik, zum Gegenstande haben und darum auf den meisten anderen Gebieten die Vereinfachung und die strenge Deduktion entweder nur durch kunstvolle Abstraktion (mit Hilfe der von den Sprachen gelernten Analyse) zu stande kommen oder ganz unmöglich sind. Wenn der Unterricht aus diesen drei Wissensgebieten seine Stoffe mischt, so wird die formale Bildung eine allseitige sein. Da er aber um dieser willen nicht jede Wissenschaft aufzunehmen braucht, so wird ihm immer noch, unbeschadet der formalen Bildung, eine grofse Freiheit der Auswahl möglich sein. Und hier mufs die soziologische Rücksicht eintreten. Ein Gegenstand des Wissens hat nicht für jede Gesellschaft die gleiche Bedeutung. Für das Mittelalter, in dem jeder Kanton für sich lebte, mit fernen Ländern wenig, mit andern Erdteilen gar keine Beziehungen hatte, war die Geographie im Schulunterrichte entbehrlich, heutzutage, wo fast alle Teile der Erde miteinander verkehren, ist sie wichtig, gehört sie zu den für das spätere Leben förderlichen Wissenszweigen. Für das 18. Jahrhundert war die Technologie noch nicht sehr umfangreich, ein Schulunterricht darin zur Not noch entbehrlich, man konnte später die nötigen Kenntnisse noch nachholen. Gegenwärtig aber hat die Technologie besondere Hochschulen, sie ist äufserst bunt und mannigfaltig; wer nicht Techniker von Fach ist und auf der Schule, beim physikalischen und beim chemischen Unterricht, nicht gewisse Anschauungen oder wenigstens Kenntnisse empfangen hat, der wird von der Fülle der Erscheinungen so verwirrt, dafs ihm die ganze Welt der Industrie ewig fremd bleibt. Wichtige

Fragen des öffentlichen Lebens, wie etwa die vor einigen Jahren geplante Verstaatlichung der preufsischen Kalibergwerke, die Notwendigkeit besonderen Arbeiterschutzes in manchen chemischen Industrien, gehen dann nicht blofs über das Urteil eines solchen technologisch ganz naiven Staatsbürgers, sondern auch über seine Fähigkeit sich ein Urteil zu bilden hinaus. Denn das Studium technologischer Schriften setzt doch einen gewissen Bestand von Anschauungen und Begriffen voraus. So ist die Auswahl der Unterrichtsfächer nicht blofs eine psychologische oder ethische, sondern auch eine soziologische Frage.

B. In der Gliederung des Schulsystems. Wenn so die Stoffe ausgewählt sind, so entsteht die weitere Frage, ob eine Abstufung der Schulen geboten und nach welchen Prinzipien sie gegebenenfalls einzurichten wäre. Auch hier kann nur die Soziologie Antwort geben. Dafs es nur eine einzige Art Schulen gebe, wird sie weder erlauben noch fordern wegen der Wichtigkeit des grundlegenden Prinzips der sozialen Arbeitsteilung, das nicht blofs Verschiedenheit der Zweige, sondern auch der Stufen der Tätigkeit, also auch verschiedene Vorbereitung dazu zur Folge hat. Wohl aber wird die Soziologie verlangen, dafs die für alle notwendige elementare Bildung nicht in verschiedenen Schulen gegeben werde, dafs vielmehr den ersten Unterricht alle in einer, dann erst wirklich allgemeinen Volksschule empfangen. Sie wird darauf hinweisen, dafs Einigkeit aller Mitglieder einer Gesellschaft für ihren Bestand durchaus notwendig ist, dafs die Arbeitsteilung und die Verschiedenheit des Besitzes, auch des religiösen Bekenntnisses genügend viele trennende und Eifersucht erregende Momente bilden, eine Vermehrung derselben also zu verhindern und alles, was ohne Schaden des Ganzen vereinigend wirken kann, zu fördern ist. Für eine wirklich allgemeine Volksschule liegt es auch in ihrem Begriffe, dafs sie ebensoviele Gegenstände als die höheren Schulen (wenn auch nicht alle Sprachen, sondern nur die Muttersprache) in elementarer Behandlung zu lehren habe. Sie mufs eine abgeschlossene und wenn auch nicht graduell, so doch qualitativ, d. h. als Ausrüstung für eine bestimmte Strafe des sozialen Lebens und Wirkens, der »höheren« ebenbürtige Bildung geben. Mit Recht sagt Schleiermacher, der von allen Pädagogen am meisten die soziologischen Beziehungen im Auge behält, in diesem Sinne (Erziehungslehre, herausgegeben von C. Platz, Berlin 1849, S. 435): »Die Hauptsache ist, dafs die Erziehung ein gleichmachendes Prinzip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur, insofern sie erhebend ist, die niedere Klasse der höheren nähernd«; mit Recht hat er darum jede Verminderung der Fächer des Volksschulunterrichts seiner Zeit gemifsbilligt. Es ist der Geist Platos, den Schleiermacher sein Leben lang studiert hat, der in ihm nachwirkt. In demselben Geiste wünschte Schleiermacher auch, dafs die Auswahl zum Besuche der höheren Schulen möglichst nach Fleifs und Fähigkeiten stattfinde, ein Wunsch, der freilich sich für absehbare Zeit mit einer blofsen Annäherung an seine Erfüllung in der Weise wird begnügen müssen, dafs wenigstens hervorragenden Talenten die Wissenschaft zugänglich gemacht wird.

C. In der sittlichen Erziehung. Aber nicht blofs die Wahl der Unterrichtsstoffe und die Gliederung des Schulwesens, auch die sittliche Erziehung mufs sich nach den Bedürfnissen der Gesellschaft richten. Jede Gesellschaft verlangt ihrer eigentümlichen Verfassung gemäfs die eine Tugend mehr als die andere, und der Erzieher mufs vor allem in seinem Zögling diejenigen Dispositionen pflegen, die ihm die Existenz in der jeweiligen Gesellschaft ermöglichen. Z. B. eine Gesellschaft des freien Wettbewerbes, ohne feste ständische Gliederung, ohne die mannigfachen Schranken, die früher den Lebensweg des einzelnen einengten, aber auch sicherten, eine solche Gesellschaft, wie sie jetzt in Westeuropa besteht, verlangt nicht in erster Linie Gehorsam und Unterordnung, wie etwa die Gesellschaft des Mittelalters, sondern vor allem Selbständigkeit des Urteils und des Handelns und regen Unternehmungsgeist, und schon die Schule mufs, soweit es ihr möglich ist, diese Eigenschaften fördern.

Den positiven und berechtigten Tendenzen, die innerhalb der Gesellschaft

wirken, muſs die Schule entgegenkommen. Aber freilich darf sie sich von dem, was sie vorfindet, nicht beherrschen lassen, sie muſs eine ideale Moral festhalten gegenüber den negativen, zerstörenden Strebungen, die in keiner Gesellschaft fehlen. Der heutige allgemeine Wettbewerb z. B. begünstigt die Entwicklung des Egoismus; die Anhäufung von Gütern und besonders die beständige Vermehrung immer mannigfaltigerer Gelegenheiten des Vergnügens lockt zur Überschätzung des Genusses; die Auflösung der früheren patriarchalischen Verhältnisse führt zu früher äuſserer Selbständigkeit, die nicht immer mit der nötigen inneren Selbständigkeit und mit der Einsicht in die wahren Werte des Lebens verbunden ist; der groſse Aufschwung der Wissenschaft läſst den Segen der Religion oft übersehen. Um so mehr ist es Sache der Pädagogik den Stab nach der anderen Seite zu biegen. Hingebung an ein selbstgewähltes sittliches Ziel, Erkenntnis und Schätzung des Innenlebens und aller geistigen Güter, Abwendung von sinnlicher Genuſssucht, Geduld, Bescheidenheit, der Glaube an Ideale der Philosophie und der Religion, das sind die Eigenschaften, die der heutigen Jugend not tun, die aber weniger der Strom des heutigen Weltlebens als die Stille der Schule erzeugen kann. Die Schule soll von innen aus auf den sittlichen Fortschritt der Gesellschaft wirken. Schleiermacher verlangte mit Recht, daſs sie nicht nur für den Staat, sondern auch für die friedliche, ohne gewaltsame Umwälzung sich durchsetzende Verbesserung des Staates arbeite. Und sie kann es auch. Denn sie faſst, mit Jean Paul zu reden, an dem längeren Hebelarm der geschichtlichen Bewegung an, sie bildet die Jugend, die noch ein längeres Leben und eine längere Kraft für Ideale zur Verfügung hat. Schlieſslich wird der Mensch ebenso wie die Gesellschaft nicht geschaffen durch die Verhältnisse, wie die Zeitungsphrase lautet, sondern durch Ideen über die Verhältnisse. Und diese kann zum groſsen Teile die Schule den jungen Seelen einpflanzen.

Aus allen diesen der Schule gestellten Aufgaben folgt, daſs der Pädagoge auch Soziologe sein muſs. Er muſs teils von der Gesellschaft Antriebe annehmen, teils, und zwar in noch gröſserem Maſse, ihr geben. Man kann jedoch nur auf das mit Erfolg wirken, was man kennt. Die Gesellschaft aber lernt man nur kennen durch wissenschaftliche Vergleichung mit früheren Gesellschaften, an denen das Leben seine Probe schon vollzogen hat. Und diese Vergleichung lehrt allein die Soziologie. Es ist auch nicht genug, wenn der Erzieher bloſs die Volkswirtschaft kennt. Nach dem oberflächlichen populären Sprachgebrauche wird sozial = wirtschaftlich gebraucht. Z. B. meint Sombart (Sozialismus und soziale Bewegung im 19. Jahrhundert, 5. Aufl. 1905) mit sozialer Bewegung nichts weiter als die vom wirtschaftlichen Willen erzeugten Veränderungen. Aber dieser Sprachgebrauch ist ganz irreführend. »Der Mensch lebt nicht vom Brot allein.« Dieses Wort gilt auch hier. Wie wichtig immer der ökonomische Wille sei, er ist nicht der einzige, das Leben ist kein bloſser Markt, es gibt auch einen religiösen, einen sittlichen, einen politischen Willen. Und die mannigfachen Wechselbeziehungen aller dieser Willenssphären und damit die wahre Natur der Gesellschaft sind nur in der Soziologie zu erforschen und zu erkennen.

Literatur: Eine kurze kritische Übersicht über die »Politik« bis Saint-Simon und eine ausführliche kritische Geschichte aller soziologischen Theorien von Saint-Simon bis zur Gegenwart mit besonderem Eingehen auf Saint-Simon, Comte und Spencer gibt P. Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie, I. Einleitung und kritische Übersicht. Leipzig 1897. Daselbst ist neben anderen einseitigen geschichtsphilosophischen, also (nach der Identität beider Wissenschaften) auch soziologischen Ansichten eine Darstellung und Kritik der ökonomischen Geschichtsauffassung (und speziell der sog. materialistischen, des Marxismus, S. 303 bis 364) zu finden. Die besonderen Beziehungen zwischen Gesellschaft und Erziehung werden eingehend verfolgt in den sechs Artikeln von P. Barth, die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie, im 27. 28. 30. u. 31. Bande, die noch fortgesetzt werden sollen. Auch in den »Elementen der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart« (Leipzig 1906) von P. Barth finden sich Hinweise auf jene Beziehungen. Populär und anregend, wenngleich einseitig das Gefühl und die Religion als die einzigen sozialen Faktoren betonend ist auch B. Kidd, soziale Evolution, aus dem Englischen übersetzt von E. Pfleiderer, Jena 1895. Ebenfalls populär ist Th. H. Huxley. Soziale Essays, Deutsch von A. Tille, Weimar 1897. — F. Tönnies, Gemeinschaft und Ge-

sellschaft, Leipzig 1887, behandelt diesen Gegensatz nach psychologischen Begriffen. — L. Stein, Die soziale Frage im Lichte der Philosophie. Stuttgart, 2. Aufl. 1903, gibt nur eine sehr oberflächliche, manchmal irreführende Orientierung. Ungenügend ist auch E. V. Zenkers Artikel »Soziologie« im Handwörterbuche der Staatswissenschaften, herausgeg. von J. Conrad, L. Elster, W. Lexis, E. Löning, 2. Supplement. Jena 1897. Er enthält namentlich über Comte und Spencer sehr erhebliche Irrtümer. Zur ersten Orientierung über Spencers ganzes System geeignet nur berichtend, nicht kritisch ist O. Gaupp. H. Spencer (Frommanns Klassiker der Philosophie, herausgeg. von R. Falckenberg, V). Stuttgart, 3. Aufl. 1906. Über Methoden u. Aufgaben der Soziologie handelten von den Logikern am eingehendsten J. St. Mill, Logik, deutsch von Schiel, Braunschweig 1849, und von Gomperz. Leipzig 1869 — und W. Wundt, Logik (2. Aufl.), II, 2, Stuttgart 1895.

Leipzig. P. Barth.

Spanisches Schulwesen

s. am Schluſs des Werkes

Sparsamkeit

s. Schulsparkasse

Spaziergang

s. Exkursionen

Spencer als Pädagog

1. Zwei wesentliche Züge seiner Philosophie. 2. Die sittliche Erziehung bei Spencer. 3. Die intellektuelle Erziehung bei ihm. 4. Sein Verhältnis zu den deutschen Pädagogen.

H. Spencer, geboren 1820 zu Derby, der erfolgreichste englische Philosoph der Gegenwart, der im englischen Sprachgebiet vielfach als »der Philosoph« schlechthin gilt, von dem in einem früheren Artikel als Soziologen die Rede war, hat auch als Pädagog durch seine Schrift »Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht«, deutsch von Fr. Schultze, 4. Aufl., Leipzig 1898, eine gewisse Bedeutung gewonnen. Er starb 1903.

1. Zwei wesentliche Züge seiner Philosophie. Sein philosophisches System ist ein naturalistischer Monismus, dem besonders zwei überall sich geltend machende Elemente eigentümlich sind: 1. die allgemeine Herrschaft der »Evolution« (Entwicklung), die er formuliert hat als eine Veränderung von Gebilden, deren Teile gleichartig aber unzusammenhängend sind, zu solchen, deren Teile ungleichartig aber zusammenhängend sind. Diese Evolution sucht er überall, von der Bildung des Sonnensystems bis zur Geschichte der menschlichen Gesellschaft als wirksames Gesetz nachzuweisen. 2. Die durchgehende Gleichartigkeit der Erscheinungen der Natur und der Menschenwelt. Es gibt bei ihm keinen Gegensatz zwischen Natur und Geist. Das Sittliche ist ihm bloſs die Fortsetzung der Tendenzen, die schon im untermenschlichen Leben durch die Natur gegeben sind, insbesondere Ergebnis einer schon beim niedersten Tiere vorhandenen, aber bei höheren Tieren vollkommeneren und beim Menschen sich immer mehr vollendenden Anpassung an die Umgebung. Vor allem der letztere Zug, das Vertrauen zur Natur, macht sich, wie in seiner Soziologie, so auch in seiner Pädagogik sehr deutlich geltend.

Aus seinem so begründeten Naturalismus geht hervor, daſs Spencer noch stärker als die ebenfalls auf das »Naturgemäſse« eifrigst bedachten Pädagogen des 18. Jahrhunderts, die Philanthropisten, für die leibliche Erziehung die Richtigkeit der natürlichen Triebe des Kindes betont, denen der Erzieher möglichst willfahren müsse. Z. B. das Kind verlangt nur deshalb so lebhaft nach Zucker, weil der Zucker ihm physiologisch dienlich ist, zu leichter Wärmeentwicklung beiträgt, sein Verlangen muſs also befriedigt werden.

2. Die sittliche Erziehung bei Spencer. Was die sittliche Erziehung betrifft, so fordert er vor allem, daſs sie konsequent sei; sogar konsequente Barbarei sei besser als inkonsequente Humanität. Als ihr Mittel kennt er neben dem Vorbilde des Erziehers fast kein anderes als die sog. natürlichen Strafen, die von Herbart die pädagogischen genannt werden und in der Ertragung der »natürlichen« Folgen einer falschen oder unsittlichen Handlungsweise bestehen. Durch sie, meint Spencer, lernt das Kind die ursächlichen Zusammenhänge, die Folgerichtigkeit und Festigkeit der Natur erkennen, empfängt es einen Begriff von wahrer Gerechtigkeit und wird es gegen den Erzieher, der doch sein Freund

sein und bleiben soll, nicht so erbittert, wie es geschehen müſste, wenn es von ihm direkt Strafe erlitte. Das Kind ist nach Spencer gemäſs dem Gesetze der im einzelnen sich wiederholenden Entwicklung der Gattung ein kleiner Wilder; seine platte Nase, seine breiten Lippen, die weit offenen Augen und die fliehende Stirn seien äuſsere Zeugen dafür. Daraus erklärten sich seine Wildheiten, auch sein Hang zur Grausamkeit, zum Lügen und Stehlen; erst durch allmähliche Erfahrung, durch »Anpassung an die Umgebung« könne es zivilisiert werden.

3. Die intellektuelle Erziehung bei Spencer. In der intellektuellen Erziehung tritt das Prinzip der Naturgemäſsheit zunächst bei der Bestimmung des Stoffes in Kraft. Spencer nimmt 5 menschliche Zwecke an, die folgende Reihe von abnehmender Dringlichkeit bilden: 1. Selbsterhaltung, 2. Erwerb des Lebensunterhaltes, 3. Erziehung der Nachkommenschaft, 4. Erhaltung der sozialen Ordnung und der eigenen Stellung innerhalb derselben, 5. Ausfüllung der Muſsestunden durch Befriedigung des Geschmacks für das Schöne.

Für die ersten 4 Zwecke hat nach Spencer den höchsten Wert die Wissenschaft und zwar ihr ganzer Kreis: Logik, Mathematik, Physik, Chemie, Astronomie, Geologie, Biologie, Psychologie (für künftige eigene erzieherische Tätigkeit des Zöglings, die Spencer sehr betont und viel zu wenig in Rechnung gezogen findet), Gesundheitslehre und Volkswirtschaftslehre. Auch die jüngste Wissenschaft, die Soziologie, wird als Gegenstand des Unterrichts gefordert; sie lehre richtige Urteile über die Gesellschaft, in der der Zögling künftig zu leben und zu wirken habe, sie allein sei auch im stande den Geschichtsunterricht zu verbessern, der bisher nur zusammenhangslose Tatsachen, ein »nicht organisierbares«, daher unnützes Wissen gebe. Die Wissenschaft ist nach Spencer ferner auch für den fünften Zweck, den Kunstgenuſs wesentlich, sie erhöht durch Verständnis der Natur den Genuſs an ihr, nicht minder an den Kunstwerken, die ja die Natur darstellen sollen. Die Wissenschaft wirkt nach Spencer sogar weit über die irdischen Zwecke hinaus, sie hat selbst einen religiösen Einfluſs. Denn sie findet Gerechtigkeit schon in der Natur und lehrt, als Grundgesetz derselben, Entwicklung zu höherer Vollkommenheit. Gerade das notwendigste und verwertbarste Wissen aber wird nach Spencer jetzt am wenigsten gelehrt, überhaupt tritt die Wissenschaft, das Unentbehrliche, in den Schulen zurück vor dem Überflüssigen, der Ästhetik. Wie in der Kulturgeschichte der Schmuck früher erscheint als die Kleidung, die Wilden noch jetzt jenen vor dieser bevorzugen, so sehen wir in der Geschichte der Erziehung den Putz, die ästhetischen Fächer, eher und mehr gepflegt als die dem Leben wahrhaft dienende Bildung. Wir sind also, was Auswahl der Fächer betrifft, nach Spencer noch auf der ersten Entwicklungsstufe der Erziehung.

Für die Methode der »intellektuellen Erziehung« verlangt er vor allem, wie jede nicht blinde Didaktik es tut, Anschauung und Selbsttätigkeit. Er wünscht, daſs man schon frühe dem Kinde Teilnahme schenke, daſs man weniger sich bemühe es zu belehren als vielmehr seine Beobachtungen und Erlebnisse sich erzählen zu lassen.

Eine besondere formale Bildung hält Spencer mit Recht für überflüssig. Auch die formalen Leibesübungen, das Turnen, sind ihm minderwertig gegenüber dem Bewegungsspiele, das durch seinen Inhalt die Kinder anzieht.

4. Sein Verhältnis zu den deutschen Pädagogen. Im allgemeinen enthält Spencers Didaktik nichts, was die deutschen Didaktiker, besonders die Philanthropisten, Pestalozzi, Herbart, Jean Paul, auf die er sich am meisten stützt, nicht längst vor ihm gelehrt und empfohlen hätten. Als Pädagog nur zeigt er ihnen gegenüber eine gewisse Selbständigkeit, die aber zugleich zur Einseitigkeit wird. Mit seiner Geringschätzung der »ästhetischen« Unterrichtsstoffe ist zugleich eine geringere Bewertung dessen verbunden, was die Herbartianer Gesinnungsstoffe nennen. Daſs die Literatur, die profane und die religiöse Geschichte in der heutigen Schule einen breiten, vielleicht zu breiten Raum einnehmen, erklärt sich aus ihrer direkten Beziehung zur sittlichen Bildung, die Spencer wohl sicherer, als berechtigt ist, wesentlich nur von der Naturwissenschaft und der Soziologie er-

wartet. Sein Buch ist fliefsend und frisch geschrieben und hat einen sehr grofsen Leserkreis gewonnen. Spencer hat sich dadurch das Verdienst erworben, wirksamer als je einer zuvor einen grofsen Teil der Gedanken der deutschen Pädagogik in den Ländern englischer Zunge popularisiert zu haben. Ja sogar bei uns selbst hat er durch die deutsche Übersetzung vielen aus zweiter Hand gegeben, was sie, in gründlicherer, aber freilich auch mühsamerer Fassung, aus erster Hand hätten haben können.

Literatur: Frank Mc. Murry, H. Spencers Erziehungslehre, Jenaer Inauguraldissert., Gütersloh 1890. Vergl. auch die unter dem Artikel »Soziologie und Pädagogik« angeführte Literatur. Insbesondere bei P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart, Leipzig 1906, wird Spencer oft herangezogen, auch kritisch beleuchtet.

Leipzig. P. Barth.

Spener, Philipp Jakob

1. Lebens- und Entwicklungsgang. 2. Bedeutung für den Jugendunterricht, insbesondere für die Katechese. 3. Speners Schriften.

1. Lebens- und Entwicklungsgang. Durch den Deutschlands Fluren verwüstenden Dreifsigjährigen Krieg war nicht nur der Wohlstand der Bevölkerung zu Grunde gegangen, sondern auch die gesamte deutsche Kultur und damit auch die Erziehung und der Unterricht war schwer geschädigt worden. Zwar ziehen sich durch das 17. Jahrhundert die pädagogischen Reformbestrebungen in ununterbrochener Reihe hin (vergl. Comenius, Ernst der Fromme), aber noch nirgends hatten diese Bestrebungen eine gründliche Umgestaltung der Praxis hervorgebracht. Erst als das Jahrhundert zur Neige ging, erfolgte eine allmähliche Erhebung des deutschen Volkslebens und damit auch für die Pädagogik eine entschiedene Wendung zum Bessern. In immer weiteren Kreisen regte sich pädagogisches Interesse und Streben. Mehr und mehr erkannte man das Wesen und die Wichtigkeit der Menschenbildung. »Die Pädagogik schüttelt den alten Schulstaub ab und schliefst sich an das Leben an; sie will nicht ein geistloses Handwerk oder ein kirchliches Nebengeschäft bleiben, sondern fängt an, sich zu einer selbständigen Kunst und Wissenschaft zu erheben« (Dittes). Den Anfang dazu bildet der Pietismus, eine religiöse Erhebung, die aber auch für die Pädagogik sehr wichtig wurde. Die pädagogischen Anstalten der Pietisten halfen dem neueren Erziehungs- und Unterrichtswesen die Bahn brechen. Besonders wichtig wurde der Pietismus für die religiöse Unterweisung. Während die lutherische Orthodoxie die Religion mehr als eine Sache des Verstandes ansah, betonte der Pietismus besonders demgegenüber das Gefühl und den Willen; dem mechanischen Intellektualismus der Orthodoxie des 16. und 17. Jahrhunderts stellte er die Erzeugung wahrhaftigen Glaubenslebens als Unterrichtsziel gegenüber und forderte eine Einwirkung des religiösen Geistes auf das gesamte Volksleben. Ist nun auch Aug. Herm. Francke (s. d.) als der Hauptvertreter der pietistischen Pädagogik anzusehen, so wurde doch diese religiöse, für die Erziehung so wichtige Richtung eingeleitet durch Philipp Jakob Spener.

Am Fufse der Vogesen liegt malerisch im oberen Elsafs das Städtchen Rappoltsweiler, welches im 17. Jahrhundert Residenz der Grafen von Rappoltstein war. Hier wurde am 13. Januar (alten Stils) 1635, also im Todesjahre Ratichs, Philipp Jakob Spener geboren. Fünf Tage nach der Geburt wurde der Knabe zur heiligen Taufe gebracht. Es war die Zeit, in welcher nach dem Einfalle der Schweden die Schrecken des Dreifsigjährigen Krieges auch über das Elsafs sich zu verbreiten begannen. Doch ist Rappoltsweiler in hervorragendem Mafse durch dieselben nicht betroffen worden, und Spener erwähnt aus seiner Kindheit und Jugend ausgestandene Kriegsbedrängnisse nicht. Der Vater Speners, Johann Philipp, stammte aus Strafsburg; er hatte erst als Hofmeister und Reisebegleiter eines der jungen Herren von Rappoltstein, dann als Rat und Archivar (Registrator), im ganzen über 50 Jahre seiner Herrschaft treu gedient und starb 1657. Die Mutter, Agathe geb. Saltzmann aus Kolmar, ging 1664 eine zweite Ehe ein mit Ludwig Barth, Rat und Waisenhausvorsteher in Kolmar, dem Spener nachrühmt, dafs er ihm kein Stiefvater gewesen

sei. Die Mutter starb 1683 bei ihrem Sohne in Frankfurt. Schon früh machte sich bei dem zu natürlicher Blödigkeit und frühreifem Ernst geneigten, schüchternen und gewissenhaften Knaben jene Abneigung gegen Tanz, Spiel, Scherz und lärmende Festlichkeiten bemerkbar, welche die spätere Auffassung des Mannes kennzeichnet. Schon als Kind tat sich bei Spener eine hervorragende Begabung kund, dabei zeigte er einen zarten, frommen Sinn. Spener stellt seinen Eltern das Zeugnis aus, dafs sie, die ihn von Kindheit auf zum Dienst des Herrn bestimmt hatten, an gottseliger Auferziehung nach ihrem Vermögen nichts an ihm ermangeln liefsen, und noch kurz vor seinem Tode dankt er ihnen diesen Dienst.

Durch den Verkehr mit der gräflichen Familie von Rappoltstein wurde in Spener früh die Neigung zu heraldischen und genealogischen Studien geweckt. Grofsen Einflufs übte die verwitwete Gräfin Agathe durch ihre Gespräche auf das jugendliche Gemüt Speners. Sie hat, wie Spener sagt, den guten Funken, den sie in ihm wahrnahm, aufblasen helfen, den Knaben viel um sich gehabt, ihn von der Eitelkeit der Welt abzuziehen gesucht und mit Vermahnen, Examinieren und leiblichen Wohltaten viel Treue bewiesen. Als dreizehnjähriger Knabe war er Augenzeuge von dem seligen Hinscheiden der Gräfin, deren Tod ihn tief erschütterte.

Im Elternhause wurde Spener durch Hauslehrer unterrichtet; eine tüchtige klassische Bildung erhielt er dann durch den Unterricht des Rappoltsteiner Hofpredigers Stoll, eines gelehrten und sehr umsichtigen Mannes, der den Knaben auch in Geschichte und Geographie unterwies, damals in den Schulen noch fast unbekannte Dinge. Von den Lehrern Speners genannt sei auch Georg Sigismund Vorberg, der ihn ebenfalls in Geschichte, Geographie und in der Poesie unterrichtete, und der seinen Schüler daran gewöhnte, nimmermehr in einem Carmen heidnische Götternamen anzuwenden, es sei denn, dafs es ihnen zur Schande gereichte. Nachhaltig wirkten auf den lern- und lesebegierigen Knaben aufser dem Lesen der heiligen Schrift auch eine Reihe von Büchern ein; Schriften, welche vornehmlich religiöse Gefühle weckten und nähren konnten, wurden seine Lektüre. Namentlich bildete Joh. Arnds »Wahres Christentum« eine Lieblingslektüre des Knaben; aus ihm besonders zog er seine geistliche Nahrung. Auch einige englische Erbauungsschriften zogen ihn durch ihren asketischen Inhalt sehr an.

In seinem 15. Jahre kam Spener nach Kolmar zu seinem Grofsvater mütterlicherseits Joh. Jak. Saltzmann. Hier in Kolmar besuchte der bis dahin von Privatlehrern unterrichtete Knabe das Gymnasium; doch scheint der Einflufs der Schule als solcher auf Spener nicht grofs gewesen zu sein, da Spener merkwürdigerweise später bei Besprechung von Schulfragen mehrmals erklärt, dafs er nie in eine öffentliche Schule gekommen sei. Im Jahre 1651 bezog er im Alter von 16 Jahren die Universität Strafsburg, wo er zuerst Philologie und Geschichte, von 1654 an Theologie studierte. In Strafsburg lebte er still und zurückgezogen nur seinen Studien, welche er aber nur an den Werktagen betrieb, während der Sonntag lediglich der Erbauung gewidmet war. Neben seinen theologischen Lehrern wurde Spener besonders von dem damals berühmten Böcler zum Studium der Geschichte angeregt, welches er nachher in seinen Werken über Heraldik eingehender verfolgt hat. Am 17. März 1653 erwarb er sich die Magisterwürde und begann im Dezember dieses Jahres seine erste Vorlesung als Magister. Diese lehrende Tätigkeit setzte Spener während seiner theologischen Studien fort. Im Laufe der Jahre 1654 wurde er Informator bei den jungen Herzögen Christian und Ernst Joh. Karl, Pfalzgrafen bei Rhein. Diese Stellung veranlafste ihn, sich mit heraldischen und genealogischen Studien zu befassen, die er dann als Nebenbeschäftigung noch viele Jahre fortbetrieb — mit welchem Erfolge, beweisen seine umfangreichen heraldischen und genealogischen Werke. Im Jahre 1656 gab er seine Erzieherstelle auf und legte sich »mit Ernst« auf das theologische Studium, setzte aber immer seine Vorlesungen über logische und metaphysische, genealogische und historische Gegenstände fort. Sein theologischer Lehrer Dannhauer wies ihn auf das Studium der Schriften Luthers hin. Von ihm entlehnte er auch den Gedanken,

dafs man Kinder, wie um irdischer Interessen willen Französisch und Italienisch, so um der Schrift willen Hebräisch und Griechisch lernen lassen könne und solle. Von Dannhauer erinnert sich Spener oft gehört zu haben, wie es vor allem darauf ankommt, die Jugend zu retten, weil alte Bäume sich nicht mehr biegen lassen. Diesem Lehrer verdankt es gewifs Spener, dafs nachmals seine religiösen Reformideen, auch im Kampf mit der Orthodoxie, einen kirchlichen Charakter bewahrten und er vor den Abwegen eines unkirchlichen Seperatismus und Subjektivismus bewahrt blieb. (Vergl. Horning, Dannhauers Einflufs auf Spener. Beiträge zur Kirchengeschichte des Elsasses 1881, S. 36—40.)

Nachdem Spener 1659 seine Studien abgeschlossen hatte, trat er eine akademische Reise an. In Basel studierte er bei dem berühmten Hebräisten Buxtorf Hebräisch. Im folgenden Jahre war er wieder in Basel und nahm dort teil an dem zweihundertjährigen Jubiläum der Universität. Von Basel aus setzte er seine Reise fort nach Genf, von wo er Lyon in Frankreich, dann wieder Basel, Freiburg im Breisgau und Mömpelgard besuchte. Im Jahre 1661 kehrte Spener nach Strafsburg zurück, wo er heraldische Kollegien las, wie er bemerkt, von dem Grundsatz ausgehend, »docendo facilius discimus«. Im Mai 1662 unternahm er seine dritte und letzte akademische Reise, und zwar ging er mit dem Grafen von Rappoltsweiler nach Stuttgart. Durch den Herzog Eberhardt III. wurde er veranlafst, einige Vorlesungen in Tübingen zu halten. Schon dachte man daran, ihn in Württemberg festzuhalten, da bekam er 1663 die Stelle eine Freipredigers (Aushilfpredigers) am Münster zu Strafsburg, welche Stelle ihm reichlich Zeit zur Fortsetzung seiner Studien und für seine Lehrtätigkeit liefs; er hielt historische und philosophische Vorlesungen an der Universität. In demselben Jahre erwarb Spener sich in Strafsburg die theologische Doktorwürde. (Näheres über die Strafsburger Zeit vergl. Horning, Speners Freipredigeramt in Strafsburg, in den Beiträgen zur Kirchengeschichte des Elsasses 1882 S. 148—157.)

Bereits im Jahre 1666 wurde Spener aus diesem immer noch beschränkten Wirkungskreise auf die erste geistliche Stelle der vornehmen Reichsstadt Frankfurt a. M. als Senior des dortigen geistlichen Ministeriums berufen. Mit dieser Berufung nach Frankfurt beginnt die Zeit von Speners öffentlicher Bedeutung. Hier in der Stadt am schönen Mainstrom begann seine reformatorische Wirksamkeit, die auch für den Unterricht der Jugend nicht ohne Bedeutung blieb. Sein Blick fand bald die Not des christlichen Lebens und die Zielpunkte, nach denen er streben müsse. Für die Alten wie für die Jungen mufste etwas geschehen; für jene bedurfte es einer abgeänderten Art zu predigen, für diese eines zweckmäfsigen und ausreichenden Unterrichts im Christentume. Einer bequemen äufserlichen Kirchlichkeit gegenüber drang Spener in seinen Predigten auf tätigen Glauben, auf ein persönliches und lebendiges Christentum. Gegenüber einer toten Orthodoxie, die alles Gewicht auf die Korrektheit der Lehre legte, betonte er die Notwendigkeit persönlicher Bekehrung und Wiedergeburt, gegenüber der lediglich auf dogmatische Polemik abzweckenden theologischen Bildung seiner Zeit das für jeden Christen unentbehrliche Studium der heiligen Schrift, und gegenüber dem einseitigen Lehrkirchentume das allgemeine Priestertum aller Gläubigen. Im Jahre 1670 begann Spener die sog. Collegia pietatis. Es waren dies gemeinsame Erbauungsstunden für alle religiös angeregten Gemeindeglieder. Zweimal wöchentlich kam man bei Spener zusammen. Mit Gebet wurden die Zusammenkünfte eröffnet. Danach wiederholte man entweder die sonntägliche Predigt, oder man las und besprach Abschnitte aus einem Erbauungsbuche. Auch bemühte sich Spener, kirchliche Sitte, Zucht und Ordnung zu heben und zu pflegen. Nachhaltiger wirkte er jedoch auf dem Gebiete des kirchlichen Jugendunterrichts, besonders dadurch, dafs er begann, die Jugend zu katechisieren, und durch seine Katechismusbearbeitungen. Von seinen kirchlichen Anschauungen und Bestrebungen legte Spener 1675 öffentlich Zeugnis ab in der Schrift »Pia desideria«. Diese zerfällt in drei Teile. Der erste Teil gibt eine Übersicht über den verderbten Zustand der evangelischen Kirche; der zweite handelt von der Möglichkeit eines besseren Zustandes der Kirche, und der

dritte Teil bringt Vorschläge, wie dem verderbten Zustande der evangelischen Kirche abgeholfen werden könne. Die »Pia desideria« kann man gleichsam als das Programm seines ganzen Lebens und Wirkens ansehen (vergl. Henke: »Speners Pia desideria und ihre Erfüllung«. Marburg 1862.) — Eine lateinische Übersetzung gab Spener 1678 heraus. (Im Jahre 1841 gab Winter und im Jahre 1846 Feldner das Werk in überarbeiteter Gestalt heraus). Die wesentlichsten Punkte, welche in den späteren Streitigkeiten zwischen Spener und seinen Gegnern verhandelt wurden, sind alle mehr oder weniger in dieser grundlegenden Schrift von Spener erörtert worden.

Infolge der Anfeindungen und Verdächtigungen, denen Spener ausgesetzt war, war ihm der Aufenthalt in Frankfurt verleidet worden. Er folgte deshalb im Jahre 1686 dem Rufe des Kurfürsten Johann Georg III. von Sachsen nach Dresden als Oberhofprediger, Kirchenrat und Mitglied des Oberkonsistoriums. Bald aber fand Spener in Dresden, dafs in Sachsen für seine Reformarbeit der Boden viel schwieriger sei als in Frankfurt. Da er in eigener Person die Jugend katechisierte, wurde er darüber von den geistlichen Herren, die nie daran gedacht hatten, zu solch einer Mühe sich zu erniedrigen, verspottet. Man sagte, der Kurfürst habe einen Hofprediger gewollt, habe aber statt dessen einen Schulmeister erhalten. Dieses Mifsfallen, welches Spener von seinen Amtsbrüdern zu teil wurde, konnte ihn jedoch nicht in seiner ruhigen Arbeit stören. Was er zu Gunsten der Katechese in Sachsen gewirkt hat, darüber weiter unten. Da Spener zu den Ärgernissen des damaligen Hoflebens nicht schweigen konnte, sondern vielmehr dem Kurfürsten beichtväterliche Vorhaltung machte, kam es zu einem Zerwürfnis zwischen ihm und dem Kurfürsten, welcher fortan Speners Predigten gänzlich mied. Eine Aufforderung, sein Amt niederzulegen, lehnte Spener ab. Da veranlafste der Kurfürst, dafs Spener von der brandenburgischen Regierung die Berufung zum Konsistorialrate, Propste und Inspektor zu St. Nicolai in Berlin erhielt, welche Berufung er annahm.

Am 6. Juni 1691 langte Spener in Berlin an. Seine Stellung im Konsistorium eröffnete ihm das ganze Land. Innige Freundschaft verband ihn besonders mit dem Freiherrn Karl Hildebrand von Canstein, welcher nach Speners Tode der Hauptvertreter des Pietismus in Berlin war. (Vergl. Plath, K. H. Freiherr von Canstein 1861.) Hier in Berlin hatte Spener auch förmliche Schulinspektion zu führen; besonders hatte er die Schulen in den Landgemeinden zu inspizieren. Seine gewohnten Katechisationen oder Katechismusexamina konnte er in Berlin leichter fortsetzen, wie es scheint, auch hier ohne amtliche Verpflichtung. Ein 1692 herausgekommenes kurfürstliches Edikt betreffend Abhaltung der sonntäglichen Katechisationen in den Landgemeinden wird nicht ohne Speners Einflufs zu stande gekommen sein. Auch kamen, wie in Frankfurt, Sonntags Kandidaten und Studenten der Theologie bei ihm zusammen zum Lesen der heiligen Schrift (collegium philobiblicum), und nicht wenige Pfarrer der Spenerschen Schule mögen gerade bei diesen Kandidatenzusammenkünften einen nachhaltigen Eindruck von Spener erfahren haben. Auf Speners Betrieb fand 1694 die Stiftung der Universität Halle bezw. die Umwandlung der Ritterakademie in eine Universität statt. (Vergl. Dernburg, Thomasius und die Stiftung der Universität Halle 1865.) Als theologische Lehrer wurden an diese neue Hochschule Freunde Speners berufen, wie A. H. Francke, Breithaupt u. a. Spener sah jetzt den Teil seiner »pia disideria«, der sich auf die theologischen Universitätsstudien bezog, in Erfüllung gehen. Mit reger Teilnahme folgte er der Entwicklung der Franckeschen Anstalten in Halle; er war Francke behilflich zur Erlangung der 1698 dem Waisenhause erteilten kurfürstlichen Privilegien, welche für die materielle Entwicklung der Stiftungen von gröfster Wichtigkeit waren; er verteidigte 1698 Franckes Pädagogium gegen allerlei Angriffe. Trotz der vielen Angriffe, denen Spener ausgesetzt war, stieg doch die Menge seiner Anhänger mit jedem Jahre. In seinen theologischen Bedenken, Gutachten und Briefen über religiöse Angelegenheiten, die seit 1700 erschienen, spricht überall ein echt christlicher Sinn, eine sanfte Duldung, eine feine, geübte Menschenkenntnis und der redlichste Eifer für das Gute. Am Morgen des 5. Februar 1705 verschied

Spener. Mit ihm schied eine edle, durch treffliche Eigenschaften des Geistes und des Herzens ausgezeichnete Persönlichkeit. Selbst seine erbittertsten theologischen Feinde haben kaum den Versuch gewagt, die Ehrenhaftigkeit seiner Person anzutasten. Sein Werk auch für die Schule führten gleichgesinnte Männer, namentlich A. H. Francke, weiter fort.

2. Bedeutung für den Jugendunterricht, insbesondere für die Katechese. Die von Spener ausgegangene religiöse Sinnes- und Lebensrichtung war auf die Erziehung in den Familien und Schulen von grofsem Einflusse und hat — wie Palmer sagt — gleichsam eine neue Spezies praktischer Pädagogik erzeugt. Spener empfand es tief, dafs vor allem die Erziehung der Jugend einer Verbesserung bedürfe: »Hierauf«, sagt er (Theol. Bedenken, Teil I, S. 707), »stehet alle Hoffnung der nächstkünftigen Zeit; denn eine solche Welt bekommen wir, wie die Jugend jetzo aufwächset;« und (De impedimentis studii theol. lat. I. S. 205 ff.): »Die Propheten haben mit lobenswürdiger Sorgfalt Schulen gestiftet, damit in ihnen das jugendliche Alter nicht blofs zur Menschheit gebildet, sondern vorzüglich, damit die in der Taufe Christo geweihten Seelen durch eine fromme Zucht zur lebendigen Erkenntnis seines Vaters geführt werden, damit so das Kind Gottes in ihnen, welches bei jener ersten Aufnahme hergestellt zu werden beginnt, mehr und mehr vervollkommnet werden möchte, und aus den Schulen Menschen hervorgingen, nicht blofs für die Wissenschaft, sondern mit jeder zur wahren Glückseligkeit führenden Tugend ausgerüstet, und denen jeder in dem Stande, zu welchem ihn Gott einst bestimmt, seiner Ehre und dem öffentlichen Wohle dienen könnte. Wie sehr wünschte ich, dafs dieses Ziel in allen Schulen erhalten, ja, worüber man sich vielleicht wundern wird, nur angestrebt würde! Das ist, worüber wir klagen, dafs man an den meisten Orten dieses rühmliche Ziel nicht einmal vor Augen hat, geschweige mit gebührendem Eifer danach trachtet. — Weil aber hierzu das heilige Beispiel der Lehrer von nöten ist, so sieht jeder Verständige leicht, zu welchem Schaden des öffentlichen Wohls unter denen, die in Schulen lehren, gar manche sich befinden, die ganz und gar nicht wissen, was ein Christ ist, noch weniger selbst Christen und folglich für die heilsame Führung ihres Amtes völlig untauglich sind.«

Abgesehen von seinem katechetischen Wirken hat Spener zwar keine speziell pädagogische Tätigkeit ausgeübt, weshalb er sich auch über das Schulwesen im allgemeinen kein gründliches Urteil zugetraut hat. Er sagt wiederholt (in s. theol. Bedenken II S. 97, III S. 151, 376), von Schularbeit und Methode, überhaupt davon, wie mit der Schuljugend umzugehen, verstehe er nichts, »weil er weder aktiv noch passiv in öffentlichen Schulen als ein Lehrender oder Lernender sich befunden«. Durch viele Anfragen wurde er jedoch genötigt, seine Ansicht über Erziehungsgegenstände auszusprechen. Gelegentlich hatte er auch mit Schulrevision und -Inspektion zu tun; so war er in Berlin Inspektor des Gymnasiums; gern hätte er hier manches gebessert, gab aber nach siebenjährigen Bemühungen wegen zu vieler Hindernisse alle Besserungsversuche auf. Eine Pädagogik als System hat er sich nicht ausgebildet. Er gibt blofs auf Lehrfragen über dies und jenes Bescheid nach seiner unmafslichen Meinung. Als Hauptzweck der Schule und des Unterrichts schreibt Spener die Erziehung und zwar die Erziehung zum wahren Christentum vor. Er begrüfst deshalb zustimmend die Paraeneses eines gewissen Grabovius und empfiehlt namentlich für Schulen die lectio biblica, und zwar mit Auswahl. Er spricht sich für obrigkeitlichen Schulzwang aus, mit welchem hier und da zu seiner Zeit ein leiser Anfang gemacht wurde. Auf schultechnische Einzelheiten geht er selten ein: Grammatische Ausnahmen werden besser durch den Gebrauch als durch die üblichen Verse gelernt. Das Franckesche Pädagogium verteidigt und empfiehlt Spener als eine Art Musterinstitut. Die Anregungen, die von Spener ausgingen, fanden eine Menge empfänglicher Gemüter; von vielen Seiten: Behörden, Geistlichen, Lehrern, Vätern, wurde er um Rat gefragt. Auf kaiserliche Verwendung erhielt er daher schon in Frankfurt, auf kurfürstliche in Dresden für seine Person Portofreiheit vom Hause Thurn und Taxis.

Die Philologie war Spener zwar von

hohem Werte; allein es war ihm doch eigentlich zum Zwecke des Bibelstudiums nur an den Originalsprachen der heiligen Schrift gelegen, wogegen er das überall herrschende Latein, namentlich als Sprache für theologische Schriften und Kolloquien beseitigt wünschte, weshalb er auch in Dresden ohne weiteres anfing, die Examina in deutscher Sprache zu halten. Das Griechische wollte er so ziemlich nur aus der Lektüre des Neuen Testaments schöpfen lassen, und bloſs den hierzu mit besonderem Talent Ausgerüsteten sollte freistehen, auf der Universität auch profane Theologie zu treiben (vergl. Hoſsbach S. 299). Philosophie, namentlich griechische, wollte Spener als Vorübung zur Theologie studiert wissen. Einen höheren Wert legte er auf Physik und Mathematik; jene fördere auf ihre Weise die Erkenntnis Gottes, diese sei das trefflichste Mittel zur Schärfung des Verstandes. Für die höhere Bildung forderte er auch Kenntnis der Geschichte; doch erachtete er ein Kompendium, das alle wichtigen Tatsachen in geordneter Reihenfolge enthalten solle, vorerst für genügend; zu eingehenden historischen Studien hielt er erst die Mannesjahre für geeignet.

Groſse Bedeutung hat Spener für den Religionsunterricht, namentlich für die Katechese. Von der Unwirksamkeit der unfruchtbaren Dogmatik und Polemik und von dem allgemeinen Sittenverfall überzeugt, drang er auf das Praktische im Christentume, auf Herzensreligion und vor allem auch auf Verbesserung der Lehrart. War doch die Katechismuslehre unter der Herrschaft der Orthodoxie zum mechanischen Einprägen des Katechismus (»inculcare«) oder »in den Kopf hineinmartern« geworden. Spener hat namentlich die Wichtigkeit eines erbaulichen Religionsunterrichts gegenüber dem gebräuchlichen Auswendiglernen des Katechismus und der biblischen Beweisstellen betont. Speners Streben wird durch seinen Ausspruch charakterisiert: »Vor allem muſs man den Grundsatz festhalten, daſs das Christentum sich nicht im Wissen, sondern in der Ausübung zeigt.« Doch war Spener das Objektive der Lehre keineswegs gleichgültig. Um dem Volke und der Jugend zu klarer, fester Erkenntnis zu helfen, dazu sollte die Katechese dienen. Spener wurde der Wiederhersteller der altkirchlichen Katechese und der Begründer der neueren Katechetik, soweit sie den Religionsunterricht betrifft; durch die Katechisationen hat er dem Schulwesen einen neuen Boden geschaffen.

Schon in den letzten Jahren des Dreiſsigjährigen Krieges dachte man an die Heilung der ungeheuern Schäden, die der Krieg verursachte. Es tat vornehmlich not, ein ganz neues Geschlecht zu erziehen. Von alters her stand aber Zucht, Schule und Katechismus im engen Zusammenhange, und so war es denn der Katechismus, auf dessen erneute Pflege und Übung die erste Sorge sich warf. Die wieder aufgerufenen Kirchenordnungen brachten die Katechismusexamina nachdrücklichst in Erinnerung. Daſs die im allgemeinen gut besuchten Predigten so wenig Leben weckten, lag vornehmlich daran, daſs die Predigt mit Begriffen operierte, deren Sinn dem Volke mehr oder weniger unbekannt war. Daran trug aber der mangelhafte katechetische Unterricht die Schuld. Wohl waren vor Spener die alten, von den evangelischen Kirchenordnungen geforderten Katechismusübungen keineswegs allgemein auſser Übung gekommen, noch auch völlig unfruchtbar betrieben worden, aber dieses doch nur von einzelnen Männern, die ihres Amtes treuer warteten; denn der Geist der Reformation, welcher in dem Herzen jedes einzelnen Christen mit heiligem Ernst und eifriger Liebe das Reich Gottes zu erbauen strebte, war gewichen und einem handwerksmäſsigen Mechanismus in den Schulen Platz gemacht, der nur darauf ausging, das Christentum in den Kopf der Kinder, in ihr Gedächtnis, höchstens in trockenen Formeln gefaſst in ihren Verstand zu bringen; das Herz ging dabei leer aus, und die dogmatischen Formeln gingen dem Christen nicht in Fleisch und Blut über.

Spener sah in der durch die Reformation in neuen Gang gekommenen, aber in der Zeit der groſsen Kriegsnot wieder verschwundenen oder nur noch kümmerlich gefristeten Katechismusübung das Mittel, welches die Gemeindeglieder in den Stand setzte, die Predigt mit Nutzen zu hören. Er suchte durch die Katechismusübung sich eine verständige und für das lebendige Christentum mehr vorbereitete Gemeinde heranzubilden. Bei jeder passenden Ge-

legenheit beregte er deshalb die Sache, deren Förderung er sich zu seiner Lebensaufgabe gemacht hatte. In den »Theologischen Bedenken« Teil III, S. 659 heifst es: »Eines ist es, von dem ich hoffe, dafs es zum Heile unserer Gemeinden öffentlich werde eingeführt werden, nämlich die Katechismusübungen. Zwar sind die Geistlichen schon im vorigen Jahrhundert durch ein öffentliches Gesetz dazu angewiesen worden, aber die Frage ist längst aufser Übung gekommen. Daher rührt die grofse Roheit des gemeinen Mannes, dafs wir uns billig schämen müssen.« In der Vorrede zu seiner »Einfältigen Erklärung der christlichen Lehre« sagt Spener: »So schwer es ist, denen in Ungewifsheit aufgewachsenen Alten, wo nunmehr die Bosheit und Welt im Herzen allzutief Wurzel geschlagen hat, nachmals die wahre Erkenntnis und Gottseligkeit hineinzubringen, dazu sie ihre Verhärtung öfters gleichsam ganz untüchtig macht; so nötig ist es, dafs denen der Acker des Herzens bald in der Jugend wohlgelockert und besäet werde, ehe er von den Dornen und Disteln allzusehr und dick bewachsen, und das in der Taufe von dem heiligen Geiste gewirkte Gute durch wirkliche Bosheit vollends ausgereutet werde. So ist also solche katechetische Unterweisung nicht nur eine vortreffliche Vorbereitung in der Jugend, dafs diejenigen, an denen damals treulich gearbeitet worden, sogleich in ihrem ganzen Leben so viel tüchtiger sind, dafs unsere übrigen Amtsverrichtungen, Predigten und Zusprüche bei denselben so viel bessern Nachdruck haben, sondern, wo es an derselben ermangelt, so wird fast alles übrige bei vielen vergebens und umsonst sein. Nicht anders, als in Sachen, die weltliche Erudition betreffend, wo der Grund nicht erstlich wohl gelegt worden, alle übrigen Arbeit ohne Frucht angewandelt wird. Indessen ist solches Wort bei manchen so verächtlich, dafs es nicht an Predigern mangelt, die es wohl ihrer Würde verkleinerlich achten, solche Arbeit zu übernehmen, oder, dafs sie von denjenigen, die dazu bestimmt, fleifsig und treulich verrichtet werde, Aufsicht haben. Dafs deswegen kein Ruhm unserer evangelischen Kirchen ist, dafs an so vielen Orten bis daher wenig oder nicht an die Katechismusübungen oder Kinderlehre (obwohl unserer teuerer Lutherus so hoch die Sache rekommendierte und zu derselben Behuf unterschiedliche seine Schriften eingerichtet) gedacht worden, sondern solche entweder sich gar nicht finden, oder so schläferig getrieben und fast alles allein auf die Schulen und Schulmeister geschoben werden wollen.« Auch im 2. Teile seiner »Consilia latina« S. 29 spricht sich Spener über die Notwendigkeit und den Wert kirchlicher Katechisationen näher aus.

Als Spener nach Frankfurt kam, fand er dort zwar die Katechismusexamina vor; sie waren aber zu einer völlig leergewordenen Form geworden und wurden von den meisten Geistlichen vernachlässigt. Wohl hatte die Kirchenordnung von 1530 für die katechetische Unterweisung der Jugend Sorge getragen, aber sie wurde schlaff gehandhabt. Im Verein mit seinen Amtsbrüdern griff Spener in Frankfurt frisch an und zwar in der Weise, dafs in den Nachmittagspredigten die Materie entwickelt wurde, welche in der darauf folgenden Katechisation zur Behandlung vorlag. Aufserdem fing Spener am 1. Advent 1669 an — und mehrere Kollegen folgten seinem Beispiel — den Gegenstand für die Nachmittagskatechese in den Eingängen der Morgenpredigten zu behandeln. Diese Predigteingänge wurden 1689 unter dem Namen »Katechismuspredigten« herausgegeben. Sie enthalten vortrefflichen Stoff zur Erklärung des Katechismus. Ums Jahr 1673 wurde Spener von seinen Amtsgenossen beauftragt, Katechismustabellen abzufassen, welche den Stoff der einzelnen Pensa übersichtlich vor Augen führten, um so den einzelnen Predigern eine möglichst gleichmäfsige Behandlung des Stoffes zu ermöglichen. In diesen Katechismustabellen liegt gleichsam das Gerippe dessen vor, was Spener in seinen Katechismuspredigten über die einzelnen Abschnitte vortrug. Vor allen Dingen beteiligte sich Spener selbst, ohne als Senior dazu verpflichtet zu sein, an der Abhaltung der Katechismusexamina. Sonntag für Sonntag hielt er nachmittags eine Katechisation. Diese wurde freilich anfangs nur von Schulkindern und Katechumenen, die er dazu anhielt, besucht; aber seine besondere Gabe, sich zu der Fassungskraft der Jugend herabzulassen, machte diese Stunden so fruchtbar und

anziehend, dafs bald auch Erwachsene, die er fleifsig in den Predigten einlud, dazu kamen. Um das Werk der katechetischen Übungen teils in der Kirche weiter zu verbreiten, teils um dasselbe durch die Vorbereitung des Hauses und der Schule mehr zu fördern, gab Spener 1677 die »Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismi Lutheri« in Fragen und Antworten heraus. 1683 folgten dieser Schrift im Druck die »Tabulae catecheticae«, die tabellarischen Skizzen, in welchen Spener den Stoff des kleinen Katechismus zergliedert hatte. So gab Spener den zur blofsen Form gewordenen Katechismusexamina wieder Inhalt und Leben. Zunächst sollte dem unwissenden Volke durch dieselben Belehrung gegeben werden, welche die Grundlage einfacher, aber klarer und fester Begriffe bilden sollte; dann sei aber auch der Frage näher zu treten, »wie der Kopf ins Herz gebracht werden könne«. So bildete sich bei Spener der klare Begriff der Aufgabe und die praktische Kunst der Katechese aus.

Sein ganzes Leben hindurch hat Spener dem kirchlichen Katechismusunterrichte die gröfste Aufmerksamkeit und Fürsorge gewidmet. Eine energische und nicht erfolglose Tätigkeit entwickelte er hinsichtlich der Einführung der Katechismusexamina in Sachsen. Er begann in seiner Wohnung in Dresden katechetische Übungen mit seinen eigenen und mit Nachbarskindern, zu denen auch bald Erwachsene sich einfanden, so dafs die Zahl der Besucher sich auf 20—30 belief. Die gesprächsweise Äufserung eines Kollegen im Oberkonsistorium, dafs in Dresden selbst die Einführung der Katechismusexamina wohl überhaupt untunlich sein würde, hatte ihn gleichsam gereizt, den praktischen Gegenbeweis zu liefern, und der Erfolg überzeugte Spener, dafs ein Bedürfnis vorhanden und dafs man auch in Dresden zum Ziele kommen könne. Zu Gunsten der Katechese wirkte er aus, dafs, nachdem er in einer Landtagspredigt die dringende Notwendigkeit der Wiederherstellung von Katechismusübungen dargelegt hatte, ein Landtagsbeschlufs erfolgte, der dieselben allen Geistlichen zur Pflicht machte. Spener gab dazu eine eingehende Anweisung dahingehend, dafs der Katechismus (d. h. eine zum öffentlichen Gebrauch bestimmte Bearbeitung desselben) nicht auswendig gelernt werden sollte — denn ins Gedächtnis eingeprägt zu werden, seien eigentlich nur die Kernsprüche der heiligen Schrift würdig — sondern durch des Lehrers darüber gestellte Fragen und die Antworten der Schüler sollte der Inhalt zum Verständnis gebracht und diesen für ihren eigenen Glauben und ihr Leben zu eigen gemacht werden. Durch kurfürstliche Verordnung vom 24. Februar 1688 wurde die Einführung des neuen Katechismus (Kreuzkatechismus) und die Abhaltung von Katechismusexamina mit der Jugend und den Erwachsenen allsonntäglich nach dem Gottesdienste für das ganze Land angeordnet.

Eine eigentliche Katechetik hat Spener nicht geschrieben. Was wir eine katechetische Methodenlehre nennen, findet sich bei ihm in höchst bescheidenem Mafse vor. Thilo sagt (S. 38), er habe »mehr allgemeine sittliche Prinzipien geltend gemacht, von welchen sich die Geistlichen bei ihrer katechetischen Wirksamkeit leiten lassen sollen, als technische Regeln.« Die von ihm gegebenen Ratschläge beziehen sich mehr auf die Benutzung der äufseren Verhältnisse, als auf Festsetzung einer katechetischen Didaktik. Gewandte und geleckte Katecheten zu erziehen, heifst es bei Thilo (S. 32), darauf kam es dem frommen Manne nicht an, sondern solche, die in christlicher Treue, Würde, Besonnenheit und gemütvoller Einfalt ihr Werk trieben. Er vertraute dem Geiste der christlichen Liebe, dafs derselbe bei seinem kräftigen Drange zu geistiger Mitteilung auch die angemessenen Wege und Formen finden werde. Deshalb gab er unter dem Namen einer »Methode der Katechese in dieser unserer frankfurtischen Kirche« in der Einleitung zu den Katechismustafeln nur eine mehr auf das Äufserliche, als auf die eigentliche Lehrform gerichtete, in sehr allgemeinen Umrissen gehaltene Beschreibung der kirchlichen Katechismuseinrichtung in Frankfurt. Er handelt da vom Ort, von der Zeit, von den amtierenden Personen, von dem Inhalte der Katechisation. Bei der Form gibt er an, wie die einzelnen Hauptstücke in mehrere Pensa, z. B. das erste in zwanzig, zerlegt, wie mit den

Kindern zuerst das ganze Hauptstück durchgenommen werde, und wie dieselben nur mit Luthers Worten zu antworten hätten; wie mit den Erwachsenen dagegen aus demselben ein besonderes Stück, welches vorher angezeigt worden, besprochen werde; denn nur so könne eine Materie behältlich und zu gründlicher Erkenntnis eingeprägt werden.

Gewisse Grundzüge einer festen, objektiven Methodik finden sich jedoch auch bereits bei Spener, in stofflicher Hinsicht in den »Tabulae catecheticae«. Für die mündliche Behandlung gibt er die nötigsten Winke in seiner Vorrede zu seinem katechetischen Hauptwerke: »Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen lutherischen Katechismus.« Das Lehrgespräch dachte Spener sich recht einfach: 1. der Schüler soll über das Verständnis des Katechismustextes befragt werden; 2. die dazu dienlichen biblischen Beweisstellen sollen herangezogen und eingeprägt werden; 3. soll die geeignete Nutzanwendung für Herz und Leben gemacht werden. Die Katechese soll erbaulich d. h. gläubig und verständig, schlicht und einfach sein ohne alles Gezwungene und Erkünstelte, damit die Sache verstanden werde. Der Katechismusunterricht soll also kein bloſser Gedächtniskram sein, sondern er soll in erster Linie auf klare religiöse Erkenntnis und auf die Begründung wahrer Herzensfrömmigkeit abzielen. Auswendig zu lernen sind nur die wichtigsten Beweisstellen der heiligen Schrift und die Hauptstücke des Katechismus (nicht etwa alle Fragen und Antworten desselben). »Nur der Inhalt, nicht aber der Schall der Worte soll eingeprägt werden.« Spener verwirft das Einlernen von Schulbegriffen in bestimmten Worten; »denn die Erinnerung an bestimmtes Schulformelwerk dringt in unseren Glauben nicht ein«. Um Überzeugung zu erzielen, soll die Glaubenslehre überall durch Sprüche der heiligen Schrift bewiesen werden. Um den Katechismusunterricht erbaulich zu machen, soll der Katechet an geeigneten Stellen besondere Paränesen (Ermahnungen) einlegen. Um klares Verständnis zu erzielen, soll er nicht zusammenhängend vortragen, sondern nach der dialogischen Lehrform unterrichten. Zwar das eigentliche katechetische Entwickeln, welches aus gegebenen Deduktionsquellen neue Begriffe und Urteile von den Kindern selbst aufsuchen und auffinden läſst, hat auch Spener noch nicht zur Geltung gebracht; sein eigener Unterricht war in der Regel nur ein fragendes Zergliedern der Katechismusfragen und -antworten, sowie der biblischen Beweisstellen, bezw. ein fragendes Repetieren und Examinieren. Aber schon damit, daſs Spener gegenüber der früher herrschenden akroamatisch-memorativen Lehrform die Bedeutung des Dialogs für den Katechismusunterricht überhaupt zur Geltung brachte, hat er die katechetische Methode erheblich gefördert.

Auf die Befragung kam Spener sehr viel an; darum empfiehlt er eine Vorbereitung solcher Fragen, welche auf die Bildung des Schülers förderlich zu wirken vermöchten. Er verlangt im allgemeinen, daſs dezent gefragt werde (decenti modi), damit bei dem Religionsunterrichte die takt- und gemütlose Zudringlichkeit abgehalten und das religiöse Leben mit zarter Zurückhaltung behandelt werde. Die Befragung selbst sollte in der allereinfachsten Weise geschehen, so daſs die Schüler wenig mehr als Ja oder Nein zu antworten hätten. Spener fürchtet, wenn man mehr fordere, so werden die Befragten eingeschüchtert. Vielfach stellt er Affirmativ- und Negativfragen. Auch soll dieselbe Frage öfter wiederholt werden, doch immer mit anderen Worten. Unrichtige Antworten will er so behandelt wissen, daſs sie dem Antwortenden nicht zur Beschämung und Entmutigung werden, sondern vielmehr so, daſs der Katechet, darauf eingehend, die richtige Meinung darin suche. Die Fragen müssen durch Mannigfaltigkeit anregen; darum ist er kein Freund der stereotyp wiederkehrenden Fragweisen. Einwürfe will er vor geweckten Köpfen zur Belebung des Unterrichts bei passender Gelegenheit erhoben sehen. (Vergl. Artikel: Katechetik.)

Als katechetischen Stoff sieht Spener vor allem den kleinen Katechismus und seine einfache Erklärung an, welche der Jugend einzuprägen und immer aus der heiligen Schrift zu erhärten ersprieſslich ist, und das Lesen des Neuen Testamentes. Das Neue Testament ist ihm Hauptstück

der katechetischen Behandlung; aber wenn die Schüler einigermaſsen Fortschritte darin gemacht haben, will er sie auch zum Alten Testamente führen, damit sie die heilige Geschichte von Erschaffung der Welt an erlernen und das Vorbildliche anschauen, dessen verwirklichte Vollendung sie schon beim Neuen Testamente kennen gelernt haben. Er empfiehlt Bildertafeln, auf denen die biblische Historie dargestellt ist. Bei dem Bibellesen sollen die Hauptstellen hervorgehoben werden, »damit die Schüler dieselben ihrem Gedächtnis übergeben, unter Zufügung kurzer Erläuterungen von seiten des Lehrers, auf welche Weise das in Rede stehende Wort zur Stärkung ihres Glaubens und Berichtigung ihres Lebens anzuwenden sei«. Spener will also auch die Bibel selber in Lehrgesprächen behandelt wissen.

Kirchenlieder lieſs Spener nicht memorieren und rezitieren. Der Grund war nach Palmer: Für seine vornehmlich didaktischen Zwecke schien ihm ohne Zweifel das poetische Gewand eher hinderlich; des geflissentlichen Memorierens wert hielt er eigentlich nur die Bibelsprüche, und was ein Christenkind von Liedern sich aneignen sollte, das lernte sich, wie er sich wohl dachte, durchs Singen von selbst. (Vergl. auch Eckstein, Die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus. Leipzig 1867 S. 32. 36.) Übrigens hat Spener Kirchenlied und Kirchengesang hochgeschätzt. Das Kirchenlied bildete von Jugend auf einen Teil seiner Privaterbauung; täglich benutzte er gewisse Lieblingslieder. Er sah auch den Kirchengesang als ein wesentliches Mittel der Erbauung im öffentlichen Gottesdienst an, wie er ein solches von jeher gewesen sei. (s. Grünberg, Spener II.) Einen epochemachenden Anteil hatte Spener an der Wiedererweckung der Konfirmation, die er wesentlich von seiten des Subjekts auffaſste.

Über den weitgehenden Einfluſs, den Spener auf dem in Rede stehenden Gebiete ausübte, sagt W. Thilo in seiner Schrift: »Spener als Katechet«: »Speners unermüdlichem und herzlichem Vorstellen, Bitten und Dringen gelang es zur groſsen Ehre seiner Zeit in einer solchen Ausdehnung, wie einer Einzelbestrebung nach der seinigen auf kirchlichem Gebiete wohl nicht wie der etwas gelungen ist. Am Main, um den Neckar, an der Donau und Elbe, um die Spree und Havel und in den deutschen evangelischen Zwischengauen folgte man seinem Rate und Vorgang. Manche evangelischen Reichsstädte ahmten Frankfurts Beispiele nach. Selbst die Geistlichkeit des damaligen (besonders orthodoxen) Kursachsens war nicht im stande, die an sie gerichteten Anregungen gänzlich abzuweisen. Aber nicht bloſs in seiner Zeit begeisterte Spener für die katechetische Sache, auch die unmittelbar folgende lieſs den schön erregten Eifer nicht alsobald nach seinem Tode verglühen. Auf den Universitäten gewann die Homiletik bald eine geschätzte Schwester: die Katechetik. Halle, das sich um das Unterrichtswesen in den Franckeschen Stiftungen damals so verdient machte, bewies sich vorzugsweise tätig durch praktische Ausbildung von Katecheten. Die Katechismusübungen selbst waren in der Mitte des vorigen Jahrhunderts als ein Ergebnis der treuen Bemühungen Speners und seiner Freunde fast überall in der evangelischen Kirche eingeführt und in gesegnetem Gange.

3. **Speners Schriften.** Von den zahlreichen Schriften Speners seien hier genannt:

a) »Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismi des teuren Mannes Gottes Lutheri in Fragen und Antworten verfasset und mit nötigen Zeugnissen der Schrift bewähret.« 1677. Diese Schrift ist das katechetische Hauptwerk Speners und soll die Antwort sein auf die Frage, »wie man den Kopf in das Herz bringe«. Das Werk gibt in Fragen und Antworten eine methodische Behandlung des Katechismus. Es stellt den Versuch dar, den überlieferten dogmatisch-katechetischen Stoff mit einem neuen Geist religiös-sittlicher Gesinnung zu durchdringen und für diesen fruchtbar zu machen. Speners Katechismus sollte nach seines Verfassers entschiedenster Erklärung kein Lernbuch sein, sondern nur eine Anleitung und Materialsammlung für den Lehrer und Katecheten zu mündlicher Besprechung; er sollte den Kindern allenfalls zum Durchlesen, zur Vorbereitung und Wiederholung in die Hand gegeben

werden. (Näheres s. Grünberg, Ph. J. Spener II.) Dieses Buch, aus seinen Frankfurter Katechisationen erwachsen, fand seinen Weg bald überall hin und ist auch heute noch eine Fundgrube für den Katecheten. (Neue Ausgabe von Detzer, Erlangen 1833, vom evangelischen Bücherverein in Berlin 1846. Irmischer hat 1848 einen Auszug aus Speners Katechismus veranstaltet.)

b) »Tabulae catecheticae« 1663. Das Buch fand verdienten Beifall und die weiteste Verbreitung. Es ward in damaliger Zeit der beliebteste Wegweiser, an dessen Hand alle die vorwärts strebten, welche in der katechetischen Tätigkeit ein Hauptmittel erkannten, dem Christentum eine angemessene Grundlage in lebendigerem Glauben und in geordnetem Bewufstsein zu verschaffen. Von Pritius, Speners Amtsnachfolger in Frankfurt am Main, wurde das Buch 1713 einigermafsen vermehrt in deutscher Sprache herausgegeben.

c) »Natur und Gnade« 1687. Diese Schrift erschien in neuer Ausgabe von Schott, Halle 1868.

d) »Pia desideria« oder »Herzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren evangelischen Kirche«. 1675. Neue Ausgabe Leipzig 1845, neu herausgegeben von Feldner, Dresden 1846. Inhalt: Nachweis der Notwendigkeit einer Kirchenreform und Vorschläge zum Zwecke ihrer Verwirklichung.

e) »Kurze Katechismuspredigten« 1689. Sie wurden neu herausgegeben Leipzig 1864. Erschienen diese Katechismuspredigten auch erst später im Druck als die »Erklärung der christlichen Lehre« und die »Katechismustabellen«, so bilden sie doch inhaltlich die Grundlage und den Ausgangspunkt dieser beiden Schriften. Es deckt sich auch demgemäfs der wesentliche Inhalt, Schema und Anlage dieser drei Schriften.

f) »De impedimentis studii theologici« 1690. In dieser Abhandlung schüttet Spener sein Herz aus über die Mängel und Schäden des theologischen Studiums seiner Zeit und läfst uns einen interessanten Blick tun in den akademischen Betrieb der Theologie zu seiner Zeit. (Diese noch jetzt für jeden Theologen lesenswerte Schrift ist in deutscher Bearbeitung enthalten in der »Bibl. theol. Klassiker«, Bd. 21 [Speners Hauptschriften], Gotha 1889.)

g) »Consilia et iudicia theologica latina«. 3 Teile. 1709. Im 2. Teile redet er auch über die katechetische Unterweisung in der Kirche.

h) »Speners Gedanken von der Katechismus-Information«. Halle 1715. In dieser Schrift sind seine in den übrigen Schriften zerstreuten Winke gesammelt. (S. Schumann: Geschichte des Katechismusunterrichts in Kehrs »Geschichte der Methodik«.)

Literatur: Thilo, Spener als Katechet. Berlin 1840. — Wildenhahn, Ph. J. Spener. 2. Aufl. Leipzig 1850. — Ehrenfeuchter, Zur Geschichte des Katechismus mit besonderer Berücksichtigung der Hannoverschen Landeskirche. Göttingen 1857. — Kramer, Beiträge zur Geschichte A. H. Franckes, enthaltend den Briefwechsel Franckes und Speners. Halle 1861. — Hofsbach, Phil. Jak. Spener u. seine Zeit. 2 Bde. 3. Aufl. von Schmeder. Berlin 1861. — Henke, Speners Pia desideria und ihre Erfüllung. Marburg 1862. — Schmid, Geschichte des Pietismus. Nördlingen 1863. — Ritschl, Geschichte des Pietismus. 3 Bde. Bonn 1880—1886 (besonders Band II). — Horning, Beiträge zur Kirchengeschichte des Elsasses 1881—1882. — Ders., Spener in Rappoltsweiler. Kolmar u. Strafsburg 1883. — Sachse, Ursprung und Wesen des Pietismus. 1884. — Grünberg, Speners Schriften in Auswahl und mit Einleitung (Bibl. theol. Klassiker, Bd. 21). Gotha 1889. — Ders., Philipp Jakob Spener. Bd. I: Die Zeit Speners; das Leben Speners; die Theologie Speners. Göttingen 1893. Bd. II: Spener als praktischer Theologe und kirchlicher Reformer. Ebenda 1905 (dieser Band ist auch als selbständige Schrift erschienen). — Ders., Spener-Gedenkbuch. Ebenda 1905. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. IX, Art. über Spener von Palmer. — Katechetische Werke von Palmer und von Zezschwitz.

Hannover. Ernst Schreck.

Spiel

1. Wesen des Spiels. 2. Grundrichtungen des Spiels. 3. Entwicklungsgeschichte des Spiels. 4. Wert des Spiels. 5. Aufgaben der Erziehung beim Spiel.

1. Wesen des Spiels. Im gewöhnlichen Sprachgebrauch bezeichnen wir mit dem Ausdruck »Spiel« eine grofse Gruppe von Tätigkeiten, die bei aller Verschiedenheit doch zwei Hauptmerkmale gemeinsam haben, einmal das der Ungebundenheit und freien Beweglichkeit (vergl. die — ursprüngliche oder abgeleitete? — Redens-

art: »in allen Farben spielen«), sodann das des fröhlichen Behagens in der Tätigkeit selbst (man denke an die Verwandtschaft von Spiel und Scherz, an die Ableitung des französischen jeu und italienischen giuoco von jocus, an das hebräische שִׂחֵק oder צִחֵק, die Intensivform von שָׂחַק oder צָחַק lachen!). Die beiden genannten Merkmale geben die Abgrenzung gegen die beiden Begriffe »Arbeit« und »Ernst«, welche die Sprache in Gegensatz zum Spiel zu stellen pflegt.

In diesem Sprachgebrauch sind die populären psychologischen Beobachtungen, die von altersher gemacht worden sind, niedergelegt; sie werden durch die methodische psychologische Untersuchung in ihrem Recht bestätigt, und zwar sowohl darin, daſs, als auch in der Art, wie sie die besondere Gruppe des Spiels von anderen Tätigkeiten unterscheiden. In der Tat ergibt sich für die psychologische Analyse, daſs eine doppelte innere Haltung bei der Betätigung unserer Kräfte möglich ist und wirklich von uns eingenommen wird. Auf der einen Seite dienen unsere Tätigkeiten der Befriedigung materieller Lebensbedürfnisse. Schon das Kind wendet seine physischen und psychischen Kräfte an, um Nahrung zu gewinnen, einen Schmerz zu beseitigen, einer Gefahr zu entrinnen. Noch viel ausgedehnter werden diese Tätigkeiten bei den Erwachsenen: bei ihnen wird aus den elementaren Lebensbedürfnissen eine Fülle von Lebenszwecken, die sie mit Bewuſstsein verfolgen. Alle diese Tätigkeiten sind nun durch ihr bestimmtes Ziel gebunden, ebenso empfangen sie Richtung und Regel durch die realen Verhältnisse, unter denen wir jenes Ziel erstreben. Auch wo unser Handeln nicht nur der Abwehr von Unlust oder dem Gewinnen von lustbringenden Gütern dient, sondern einer einheitlichen sittlichen Regelung unterstellt wird, hat es den Charakter der Gebundenheit, wenn auch in anderer Weise: es ist gebunden an ein von uns innerlich anerkanntes Soll, und wertvoll ist es nur durch seine innere Übereinstimmung mit diesem Gewissensgesetz. — All dieses Handeln hat zugleich den Charakter der ernsten Tätigkeit, sofern wir wissen, daſs von ihm entweder überhaupt die Erhaltung oder wenigstens der Wert unseres Lebens in seinem Verhältnis zur wirklichen Welt abhängt, oder (in den Fragen sittlichen Handelns) der innere Wert unserer Persönlichkeit. — Von diesem »realen Zweckleben« nun, wie es Karl Groos in seinem umfassenden, auch im folgenden vielfach benutzten Werk »Die Spiele der Menschen« bezeichnet, hebt sich das Spiel ab. Ihm fehlt die Gebundenheit durch das dringende Bedürfnis, durch lebenswichtige Zwecke, durch das verpflichtende Soll. Statt der stetigen Zweckvorstellung ist in ihm zunächst die Phantasie leitend, die mit ihrer zwanglosen Aneinanderreihung von Vorstellungen auch die Bilder verschiedener möglicher Tätigkeiten ins Bewuſstsein treten läſst; und neben der Phantasie hat die Leitung der gerade vorhandene Trieb zur Betätigung dieser oder jener physischen oder psychischen Kräfte. Wohl kann auch der Spielende bei seinem Spiel sich gewisse Zwecke setzen, z. B. eine Burg aus Sand zu bauen oder über ein Seil zu springen oder einen Drachen so hoch wie möglich steigen zu lassen, und die ganze Spieltätigkeit wird sich dann diesem Zweck anpassen. Aber auch diese im Spiel erstrebten Zwecke sind ihrem Inhalt nach nicht selbst wieder durch Not oder durch ein einheitliches Lebensziel oder durch die Pflicht geboten, sondern sie entstammen selbst dem freien Walten von Phantasie und Tätigkeitstrieb, sie sind darum auch nur vorübergehend und können beliebig, je nach dem Zug von Phantasie und Trieb, mit anderen, ähnlichen Zwecken vertauscht werden. Zudem werden jene Zwecke z. B. die Errichtung der Sandburg, die Versetzung des Körpers über das Seil nicht in dem Sinn als das eigentlich Wertvolle erstrebt, daſs die Tätigkeit nur als das Mittel für diesen Zweck gewertet würde, sondern umgekehrt: das Ziel ist nur deshalb wertvoll, weil es diese Tätigkeit in Bewegung setzt. Daher wird auch, wenn das Ziel erreicht ist, bei diesen Spieltätigkeiten nicht sowohl der Erfolg an und für sich, sondern vor allem die Tätigkeit genossen, durch die wir zum Erfolge gelangt sind; und bleibt das Spiel ohne jenen Erfolg, so mögen wir uns wohl darüber ärgern, daſs wir das nicht können oder daſs unsere Freiheit auf Schranken

stöſst, aber solange wirklich die innere Haltung des Spiels festgehalten wird (was freilich nicht immer geschieht), trösten wir uns damit, daſs es ja nicht im Ernst, nicht für unser wirkliches praktisches Zweckleben auf den betreffenden Erfolg ankommt. — Damit sind wir aber von dem ersten Merkmal der Ungebundenheit oder der freien Betätigung schon von selbst hinübergeführt worden: die Tätigkeit, die wir als Spiel betreiben, ist eine uns in sich selbst wohltuende und gefallende, und zwar ist sie es vor allem wegen der Freiheit selbst, die wir in ihr genieſsen. — So läſst sich denn das Spiel zusammenfassend begrifflich bestimmen als die freie und in sich selbst genuſsreiche Betätigung unserer physischen und psychischen Kräfte.

Bei unserer Begriffsbestimmung muſsten wir vom Bewuſstsein der Erwachsenen ausgehen; denn erst im Zusammenhang mit der Entwicklung aller Kräfte und Beziehungen zur Welt und mit dem Eintritt in einen selbständigen Lebensberuf bildet sich eine reichere Fülle von realen praktischen Zwecken und ihr Zusammenschluſs zu einem einheitlichen Lebensziel; erst damit aber ist der Hintergrund vorhanden, von dem sich das Spiel scharf abheben kann. Und selbst bei den Erwachsenen tritt nicht jede Tätigkeit bestimmt unter den einen oder andern Charakter; sondern wie verschieden auch die innere Haltung ist, die wir einerseits gegenüber der ernsten Arbeit und Pflicht und andrerseits gegenüber dem ausgesprochenen Spiel einnehmen, so gibt es doch auch Tätigkeiten, bei denen wir von der einen innern Haltung in die andere übergehen. Bei mancher Arbeit, die der Erfüllung eines wesentlichen Lebenszweckes des einzelnen und der Gemeinschaft dient, z. B. bei der Arbeit des Künstlers, des Gelehrten, des Technikers, des Soldaten, kann, ja muſs unter Umständen etwas von dem freien, in sich selbst genuſsreichen »Spielenlassen« der physischen und psychischen Kräfte eintreten, so daſs wir zeitweilig, des wertvollen Ziels vergessend, die Tätigkeit rein um ihrer selbst willen ausüben. Umgekehrt kann auch im Spiel eines jener Spielziele, die dem praktischen Zweckleben entrückt sind, uns so wichtig werden, daſs es uns zum Lebenszweck wird: der Übergang des Spiels in den Sport gibt die häufigste Probe dafür. — Daſs nun auch bei dem Kinde solche Übergänge häufig stattfinden, kann uns um so weniger wundernehmen, als bei ihm überhaupt noch kein in sich geschlossenes System praktischer Zwecke vorhanden ist, gegen das sich das Spiel scharf abgrenzen könnte. Daher werden dem Kinde selbst kleine Aufträge oder Arbeiten, die man ihm zuweist, z. B. irgendwelche Dienstleistungen für die Erwachsenen, zum Spiel; und umgekehrt vollbringt es seine Leistungen im Spiel z. B. im Bauen eines Hauses oder im Aufstellen seiner Soldaten, mit einem Eifer, als ob es in der Welt nichts Wichtigeres gäbe. — Man hat aus diesem Sachverhalt schon die Folgerung gezogen: »Der Kinder Spielen ist kein reines Spielen; es mischen sich die Anfänge des künstlerischen Darstellens und des Denkens, besonders aber des Machens ein.« (Rich. Rothe, Theol. Ethik II^{2}, 368.) So richtig das letztere ist, so anfechtbar ist der Schluſs, daſs deshalb das Spielen der Kinder kein reines Spielen sei. Sehen wir an ihm doch in hervorragendem Maſse jenes freie Walten der Phantasie und der Tätigkeitstriebe und jenes Genieſsen der Tätigkeit um ihrer selbst willen. Darum ist der Kinder Spielen doch reines Spielen, das sein Gegenbild bei den Erwachsenen vielleicht nur in dem freien Kunstgenuſs hat. Und richtiger als jener Schluſs wird die Behauptung sein, daſs bei den Kindern anfangs die ganze bewuſste und gewollte Tätigkeit den Spielcharakter an sich trage und sich erst allmählich die einzelnen Zwecktätigkeiten daraus absonderten. Wie in der Kulturgeschichte der Menschheit anfangs die Sitte das ganze menschliche Gemeinschaftsleben umfaſst und erst allmählich Recht, Sittlichkeit, Religion auseinandertreten, so ist das Spiel der Mutterschoſs aller ernsten Verwendung der Kräfte, und es nimmt beim Kinde anfangs die herrschende Stellung ein. Die griechische Sprache bewährt daher ihre psychologische Feinheit, wenn sie das Spielen überhaupt als »Kindertun« bezeichnet (*παίζειν* und *παιδία* von *παῖς*).

Die beiden von uns hervorgehobenen Merkmale des Spiels, Freiheit und Behagen

an der Tätigkeit selbst, hat schon Schiller angedeutet, wenn er in seinem bekannten Epigramm »Der spielende Knabe« sagt:

Spiele, liebliche Unschuld! Noch ist Arkadien um dich
Und die freie Natur folgt nur dem fröhlichen Trieb.
Noch erschafft sich die üppige Kraft erdichtete Schranken,
Und dem willigen Mut fehlt noch die Pflicht und der Zweck.

Mit dem »Erschaffen erdichteter Schranken« oder — sagen wir zunächst allgemeiner — einer erdichteten Welt oder Scheinwelt nennt hier Schiller ein weiteres Merkmal des Spiels. Es fragt sich, ob es wirklich ein wesentliches Merkmal ist. In gewisser Weise kann man sagen: wir bewegen uns im bewufsten Spiel schon dadurch, dafs wir uns von den realen Zweckbeziehungen zur Welt loslösen, allezeit in einer nicht wirklichen Welt, in einer »Scheinwelt«. Und auch das spielende Kind lebt in einer solchen (»noch ist Arkadien um ihn«), sofern ihm in seinem Spiele die praktische Zweckbeziehung auf die wirkliche Welt noch fern liegt. Aber einer grofsen Zahl von Spielen, namentlich auch der Kinder, ist das Leben in einer Scheinwelt noch in anderem Sinn eigentümlich. Es betätigt sich in ihnen die gestaltende Einbildungskraft und die Fähigkeit, die Erzeugnisse der Einbildungskraft wie etwas Wirkliches zu behandeln. Ähnlich wie ein Schauspieler in seiner Rolle lebt und aus ihr heraus redet und handelt, so versetzt sich das spielende Kind mit Vorliebe in bestimmte Rollen, die ihm aus seinem Beobachtungskreise bekannt und irgendwie wichtig oder auffallend sind: es ahmt des Vaters Anzug, Gang, Gebahren, Arbeits- oder Mufsebeschäftigung, der Mutter hausmütterliche Tätigkeit nach; es spielt den Lehrer oder Pfarrer, Musikanten oder Dirigenten, Offizier oder Soldaten, Schaffner oder Postboten, wenn eine dieser Gestalten in seinen Gesichtskreis getreten ist und seine Aufmerksamkeit erweckt hat. Auch die Tiere in ihrer Gestalt, ihren Bewegungen und Lauten wecken in ihm ein so lebhaftes Interesse, dafs es, vielleicht ursprünglich auf Grund eines unwillkürlichen Bewegungsimpulses, dann aber in freier Tätigkeit, sie nachahmt, dafs es sich gebärdet wie das Pferd oder Laute auszustofsen sucht wie der Löwe. Seltener ist die Nachahmung von leblosen Gegenständen; am ehesten tritt sie bei solchen ein, die dem Kinde belebt erscheinen, wie die Lokomotive, ein Kreisel, etwa auch bei solchen, die mit der menschlichen Gestalt Ähnlichkeit haben, z. B. einem Wegweiser. — Aber nicht nur in sich selbst wandelt das Kind in allerlei Gestalten, sondern es dichtet auch die Umgebung um, entsprechend den Rollen, die es spielt: den Stubenboden zum Meer, zur Wüste, zum Garten, den Teppich zur Insel, zum Schiff, zum See, eine Stubenecke zu einem Wohnhaus, ein Möbelstück zu einem Berg. Noch kräftiger und bestimmter aber als an der ruhenden Umgebung erweist die kindliche Phantasie ihre schöpferische Kraft an den Gegenständen, mit denen das Kind irgendwie hantieren kann. Sie müssen ihm, wenn es seine Rolle spielt, als Objekt oder Werkzeug seiner Scheintätigkeit dienen: die Puppe, aber vielleicht auch ein Bündel Leinwand, ja ein Holzscheit wird als das Kind, das der Pflege bedarf, angesehen und behandelt; der Stock dient als Spazierstock oder als Züchtigungsmittel in der Schule, als Schiefsgewehr, Spiefs oder Degen, als Szepter des Königs, als Flöte, Posaune, Dirigentenstab, als Mafsstab des Handwerkers oder Kaufmanns, oder auch als Steckenpferd, das läuft und stillesteht, das den Reiter trägt, sich ihm widersetzt, ihn abwirft. Nicht immer übernimmt das Kind bei dem Spielen mit Gegenständen selbst eine bestimmte Rolle, sondern es kann sie gleichsam den durch Phantasie belebten Spielgegenständen selbst abtreten: statt sich selbst zum Soldaten zu machen, kann es seine Bleisoldaten, vielleicht auch Steinchen, Bauhölzer, Zündhölzchen, Apfelschnitte, Nüsse oder dergl. als Soldaten aufmarschieren und miteinander kämpfen lassen. Es stellt dabei die von ihm bewegten Dinge als sich selbst bewegend vor. Aber etwas wenigstens von eigener Rolle wird das Kind doch bei der Aufführung meist annehmen. Der Knabe wird sich irgendwie als Anführer seines Heeres, oder beim Kampf als der Freund der einen Partei, oder als selbst mitbeteiligt an den Kämpfen oder Strapazen seiner Truppen fühlen. — Wie das Kind bei der Übernahme seiner Spielrollen nicht rein frei-

schöpferisch verfährt, sondern sich an gegebene Vorbilder hält und diese nur weiterdichtet, so benutzt es auch bei dem Umgestalten der Umgebung und der Hantierungsgegenstände die Anknüpfungspunkte, die ihm die wahrgenommene wirkliche Welt darbietet. Aber schon geringe Ähnlichkeiten zwischen der äufseren Gestalt eines Dinges und dem, was es im Spiele vorstellen soll, genügen als Anlafs für die kühnsten Wandlungen, die die kindliche Phantasie vornimmt. Ja für diese ist überhaupt die Ähnlicheit der Gestalt weniger entscheidend als die Möglichkeit, im Spiel dies oder das mit einem Gegenstande anzufangen. Wie gering ist die äufsere Ähnlichkeit zwischen dem Stock und dem Pferde! Aber mit dem Stock kann man machen, was der Reiter mit seinem Pferde macht: sich darauf schwingen und davon absteigen oder herabfallen, es im Schritt gehen oder laufen oder Sprünge machen lassen. Darum kann der Stock doch ein Pferd darstellen, oder, genauer ausgedrückt, das Kind kann ihn als Pferd vorstellen und behandeln.

Das Vorstellen der Scheinwelt als einer wirklichen und das Handeln ihr gegenüber kann aber nicht vor sich gehen, ohne dafs dabei auch das Gemüt des Kindes mitspielte; das kleine Mädchen versetzt sich bei der Pflege seiner kranken, bei der Bestrafung seiner unartigen, der Belohnung seiner gehorsamen Puppe in die verschiedenen entsprechenden Gemütsstimmungen; der Knabe, der den Lehrer spielt, lebt sich in das Gefühl seiner Würde, in die Entrüstung über den widerspenstigen Schüler, vielleicht auch in Mitleid mit dem Bestraften hinein. Wie diese spielenden Gemütsbewegungen sich von denen unterscheiden, die das Kind gegenüber der wirklichen Welt hat, ist eine namentlich pädagogisch bedeutsame, aber schwierige psychologische Frage. Ein wirkliches Übergehen der ersteren in die letzteren ist jedenfalls solange verhütet, als ein Bewufstsein von dem Scheincharakter des Spiels vorhanden ist. — Damit ist schon die Frage berührt, wie weit das Kind, das in der Scheinwelt seines Spiels lebt und handelt, noch ein deutliches Bewufstsein davon hat, dafs es nur in einer Scheintätigkeit begriffen ist. Jedenfalls bestehen hierin sehr starke Unterschiede zwischen verschieden veranlagten Kindern: es gibt solche, die für die Illusion beim Spiel aufserordentlich empfänglich sind, und andere, die sich nur schwer und unter Anleitung hineinleben. Aber auch ein und dasselbe Kind zeigt je nach der Stimmung und der Art des Spiels die stärksten Schwankungen. Manchmal wird dabei in der Tat die Grenze der Idiosynkrasie berührt, und das spielende Kind nähert sich dem Zustand des Hypnotisierten. Aber im ganzen darf man behaupten, dafs eine eigentliche Verwechslung des Scheins mit der Wirklichkeit kaum vorkommt. In vielen gibt sich, wie Groos bemerkt, das Bewufstsein der Scheintätigkeit schon im sprachlichen Ausdruck kund: »Jetzt bin ich der Papa«, oder noch deutlicher: »Wir spielen jetzt, ich wäre der Schutzmann« usw. Zudem vermag das Kind in jedem Augenblick sofort, ohne ein so mühsames Neuanknüpfen des Wachbewufstseins wie bei dem Erwachen aus der Hypnose, aus der Scheinwelt des Spiels in die wirkliche Welt zurückzukehren, ein Beweis dafür, dafs doch das reale Ich auch während des Lebens in der Scheinwelt sich behauptet hat. Und zwar behauptet es sich, wie Groos wohl mit Recht ausführt, nicht sowohl in der deutlichen Vorstellung »das ist nur Schein«, als in dem Freiheitsgefühl, nämlich in dem unmittelbaren Bewufstsein, freitätig seine Scheinwelt zu erschaffen und sich in ihr zu bewegen. In diesem unmittelbaren Bewufstsein gestört zu werden ist dem Kinde geradezu unangenehm. Sehr hübsch und charakteristisch berichtet in dieser Beziehung Heyfelder in seinem Büchlein »Die Kindheit des Menschen« (2. Aufl. Erlangen 1858): Ich erinnere mich noch sehr gut, wie meine jüngeren Brüder als kleine Jungen sehr gerne auf allen Vieren gingen, bellten, die Hand leckten usw. und, wenn man sie unversehens beim Namen nannte, ganz ärgerlich in ihrem damals schwäbischen Dialekt erwiderten: »Sag doch nit Louis, i bin ja e Hundle.« Gerade dieses Freiheitsgefühl bildet einen Hauptreiz des Spiels.

Ob alles Spiels? Damit kehrt die Frage wieder, ob das Erdichten einer Scheinwelt als drittes wesentliches Merkmal des Spiels aufzuzählen ist. Dafs es in

einer Menge von Spielen hereinragt, ist keine Frage; auch wenn die Scheinwelt nicht ausgebaut und die Rolle nicht durchgeführt wird, findet sich doch oft wenigstens ein Anklang an die Scheintätigkeit. In gewisser Weise bildet auch jene Aufführung von Spieldramen die höchste Stufe kindlichen Spielens. Aber man kann doch nicht sagen, daſs, wo dieses Leben in einer Scheinwelt fehle, — beispielsweise wenn jemand am Meeresstrande liegt und Sand durch die Finger rinnen läſst — überhaupt nicht vom Spiel zu reden sei. Wesentliche Merkmale bleiben doch nur jene beiden ersten, die freie Betätigung und das Behagen an der Tätigkeit als solcher. — Diese Wesensbestimmung gewinnt im folgenden eine weitere Veranschaulichung.

2. Die verschiedenen Grundrichtungen des Spiels. Zwar ist der Reichtum der Spiele unübersehbar. Aber die Psychologie darf sich doch dem Versuch nicht entziehen, die in dem psychischen Wesen des Menschen selbst angelegten Grundrichtungen des Spiels zu ordnen. Doch gilt leider noch jetzt, was Grasberger 1864 in seinem Werke »Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum« sagte: eine strenge Einteilung der Spiele ist nirgends erreicht. Auch der Einteilungsversuch von Groos, wohl der bedeutendste, der vorliegt, bietet manche Schwierigkeiten. Gleichwohl schlieſse ich mich, wenigstens in gewissen Grundzügen, ihm an. Von vornherein ist dabei zu betonen, daſs die Hauptgruppen, die wir im folgenden unterscheiden, nicht in dem Sinne einander gleichgeordnet sind, daſs sie sich ausschlieſsen, sondern daſs die Tätigkeiten der einen Hauptgruppe durch die der anderen gleichsam potenziert werden können.

Als die erste, elementare Hauptgruppe dürfen wir, im Anschluſs an einen schon von Jean Paul gemachten Vorschlag, die Sinnes- nnd Bewegungsspiele nennen, also die spielende Übung der sensorischen und motorischen Apparate. Aber schon innerhalb dieser Gruppe selbst ergibt sich wieder eine Abstufung, sowohl bei den Sinnes- als bei den Bewegungsspielen. Schon bei jenen macht es einen Unterschied, ob das Spiel nur in der genuſsbringenden Beschäftigung der Sinnesorgane überhaupt besteht oder in der spielenden Aufnahme bestimmter, deutlich unterschiedener Wahrnehmungen. Schon dem kleinen Kinde, aber auch dem Erwachsenen ist eine mannigfaltige Beschäftigung des Tast- und Temperatur-, Geschmacks- und Geruchs-, Gehörs- und Gesichtssinnes in sich selbst befriedigend; aber besonders auf dem Gebiet der höchsten Sinnesempfindungen, der Gehörs- und Gesichtsempfindung, findet das Kind bald seinen Genuſs in dem Aufnehmen bestimmter Rhythmen, Töne und Tonfolgen, bestimmter Farben, Farbenzusammenstellungen, Formen, Bewegungen. Es spielt das höhere Sinnesspiel im Hinaushorchen und Hinausschauen in die Welt mit ihren fesselnden Erscheinungen, oder im Anschauen seines Bilderbuchs. Ein Übergang von den Sinnes- zu den Bewegungsspielen bilden die »produktiven Hörspiele« (Groos), d. h. das spielende Hervorbringen von Geräuschen oder von artikulierten Lauten und Lautverbindungen, bei kleinen Kindern vielleicht sogar eine gewisse milde Art des Schreiweinens (Compayré), und das Hinterherlaufen hinter irgend welcher interessanten Erscheinung. — Unter den eigentlichen Bewegungsspielen ist das elementarste das willkürliche Bewegen der eigenen Glieder. Mit der fortschreitenden Gewandtheit im Gebrauch der eigenen Organe entwickeln sich die mannigfaltigsten Bewegungsspiele, in denen das Kind seine Bewegungsfreiheit, seine Kraftleistung und die Überwindung von allerlei Schwierigkeiten genieſst: Spiele des Laufens, Hüpfens, Springens, Kletterns. Gesteigert wird das eigene Sichbewegen durch künstliche Mittel, wie Schaukel, Stelzen, Schlitten, Schlittschuhe. Daran schlieſsen sich die Spiele, in denen es darauf ankommt, irgend welche Dinge zu bewegen, Lasten zu schieben, fortzuwälzen, zu ziehen, zu heben, zu werfen, oder sie in bestimmter Weise oder auf ein bestimmtes Ziel hin zu bewegen, z. B. den Kreisel, den Reifen, den Ball, die Kegelkugel, den Schusser usw., oder auch sie in der Bewegung zu hemmen und geschickt aufzufangen. — Eine Erweiterung der Bewegungsspiele sind die Hantierungs- und Gestaltungsspiele. Schon früh versucht das Kind, ob sich mit den Dingen, die es in die Hand bekommt, nichts anfangen läſst. Am ehesten verfällt es bei diesem

Herumprobieren aufs Auflösen oder Auseinandernehmen, z. B. das Zerreifsen von Papier, das Zerlegen eines Spielzeugs (sogenannter Zerstörungstrieb). Mit dieser elementaren Analyse verbinden sich dann die oft vergeblichen Versuche der Synthese, das Bemühen, das Spielzeug wieder zusammenzusetzen, sodann weiterhin die Spiele des Aufstellens von Figuren, des Bauens, des Grabens, des Aneinanderpassens der Figuren, des Zurechtschnitzens, des Zubereitens von Speisen. In allen diesen Spielen geniefst das Kind sein Können, d. h. die Fähigkeit, mittelst des motorischen Apparats gestaltend und umgestaltend in die äufsere Welt einzugreifen, unter Umständen aber auch, z. B. in Geduldspielen, die Fähigkeit, seinen eigenen Willen zu beherrschen.

So führen diese Spiele mit fliefsender Grenze hinüber zu einer zweiten Hauptgruppe (zu den Spielen zweiter Ordnung). Groos nennt neben der spielenden Betätigung der sensorischen und motorischen Apparate die »Übung der höheren seelischen Anlagen«. Bei diesen seelisch-geistigen Spielen, wie wir sie kurzweg nennen können, besteht das Spielen selbst (nach der Einteilung von Groos) in einem Experimentieren mit intellektuellen Fähigkeiten, mit Gefühlen, mit Willenstätigkeiten. Fangen wir mit den Willenstätigkeiten an, so finden wir, dafs schon bei den Bewegungsspielen ein besonderer Reiz in der Erprobung der Willensstärke bei der Überwindung von Schwierigkeiten liegt. Das Spiel kann sich nun aber unmittelbar in dieser Willensübung bewegen, z. B. in der Betätigung der Willenskraft beim Ertragen eines länger dauernden Schmerzes, in der Unterdrückung von Schmerzenslauten, oder auf der anderen Seite in der Überwindung des Lachreizes. Auch mit Gefühlen beginnt schon das Kind zu spielen, mit Gefühlen körperlicher Unlust, z. B. mit dem Schmerzgefühl beim Berühren eines heifsen Gegenstandes oder bei der Annäherung des Fingers an das Licht, aber auch mit Gefühlen geistiger Unlust, mit dem Mitleiden beim Lesen einer rührenden Geschichte, mit der Furcht (dem »Gruseln«) bei einer grausenerweckenden Erzählung, mit den Gefühlen der Erwartung und Überraschung; aus den letzteren erwächst eine ganze Reihe von Spannungs- und Überraschungsspielen (so die Versteck- und Suchspiele). Sie bilden den Übergang zu den Spielen mit der Vorstellungstätigkeit; denn besonders in der Wiederholung alter oder neuer Vorstellungsreihen, in Kinderreimen oder Geschichten, liebt das Kind spannende oder überraschende Vorstellungsfolgen. Mit solchen Spielen sind die Erinnerungs-, Wiedererkennungs- und Gedächtnisspiele verwandt, die in einer Menge von Variationen ausgebildet sind. Sie gehen in ihren reicheren Gestalten in die Verstandesspiele über, die mit den künstlerischen Spielen zusammen die höhere Stufe innerhalb der seelisch-geistigen Spiele, die der »geistigen Spiele« im eigentlichen Sinn, bilden. Denn die Verstandesspiele gehören nicht mehr blofs dem Gebiet der natürlichen Ideenassoziation, sondern dem des logischen Denkens an, so z. B. das Rätselraten oder allerlei Berechnungsspiele und Findigkeitsübungen. Die künstlerischen Spiele beginnen mit dem spielenden Nachbilden der Aufsenwelt im Zeichnen und Malen, im Ausschneiden und Modellieren; dazu tritt das spielende Nachahmen menschlicher Handlungen und Erlebnisse, das wir oben in Nr. 1 ins Auge gefafst haben. Und aus diesem nachschaffenden Spiel erwachsen die Versuche einer freischöpferischen Tätigkeit in bildenden und dramatischen Künsten, wie im Erdichten von Abenteuern, Märchen und Liedern.

Wenn in den bisher aufgezählten zwei Hauptgruppen die Gemeinschaftsbeziehungen der Menschen zueinander noch aufser Betracht gelassen sind, so bilden sie in einer dritten Hauptgruppe der Spiele, den Gemeinschaftsspielen, den Hauptgegenstand der spielenden Betätigung. In weitem Umfang bestehen nun allerdings die Gemeinschaftsbeziehungen der Menschen in gegenseitiger Bekämpfung. So treten die Kampfspiele voran. Mit Groos unterscheiden wir direkte Kampfspiele, bei denen der Gegner unmittelbar den Gegner niederzukämpfen sucht, sei's in körperlichem oder in geistigem Ringen, und indirekte Kampfspiele oder Wettkämpfe, bei denen der einzelne in körperlichen oder geistigen Leistungen die andern nur zu übertreffen sucht. Dazu kommen noch die Quäl-, Neck- und Spottspiele, »bei

denen es sich im wesentlichen um den spielenden Angriff handelt, ohne daſs eine Gegenwehr möglich oder doch erforderlich ist«. Als wichtige Form der Kampfspiele verdienen die Jagdspiele besonders genannt zu werden. Wie die Kampfestriebe, so geben andererseits auch die sympathischen Triebe die Grundlage für spielende Übung ab. Da unter den sympathischen Trieben die sexuellen für das Kinderspiel noch ohne Bedeutung sind, so kommen hauptsächlich zwei Triebe hier in Betracht, der Nachahmungs- und der Vergesellschaftungstrieb. Der Nachahmungstrieb ist besonders bei dem von uns in Nr. 1 geschilderten Spielen von bestimmten Rollen der Erwachsenen wirksam. Er mag zunächst nur physiologisch begründet sein; jedenfalls aber ist das Nachahmungsspiel bei dem zum vollen Selbstbewuſstsein gelangten Kinde ein Ausdruck des inneren Interesses, mit dem es sich in die Tätigkeiten und Erfahrungen anderer Menschen hineindenkt und -lebt. Der Vergesellschaftungstrieb macht sich schon frühzeitig bei den Spielen der Kinder bemerklich. Das Kind, das spielenden Kindern zuschaut, wünscht mitzuspielen, oder, wenn es selbst spielt, sucht es die zuschauenden Kinder in das Spiel mit hereinzuziehen. Das Mitteilungsbedürfnis, der Drang der Selbstdarstellung wirkt dabei mit. Bei dem Zusammenspielen müssen sich die einzelnen Kinder in einem gemeinsamen Spielgedanken und -tun vereinigen. Freilich macht sich dabei auch oft Herrschaft und kindlicher Eigensinn geltend, so daſs jener Widerstreit eintritt, den Jesus Matth. 11, 16 f. als Gleichnis verwertet hat.

Das Beispiel eines einzelnen Spiels, etwa des Schlittenfahrens, möge am Schluſs unseres Einteilungsversuches uns nochmals einprägen, daſs sich die konkreten Spiele nicht etwa je auf ein bestimmtes Fach beschränken müssen, sondern an verschiedenen Grundrichtungen teilhaben können. Zweifellos hat das Schlittenfahren seine nächste Stelle unter den Bewegungsspielen; aber schon in dieser Beziehung ist es ebensowohl die Fortbewegung des eigenen Körpers als die sichere Lenkung des Fahrzeugs, worin das Vergnügen liegt. Und mit dem Bewegungsspiel ist das Sinnesspiel, das Ergötzen an dem scharfen, sausenden Luftzuge, den vorübersausenden Gegenständen der Umgebung, unauflöslich verknüpft. Zugleich aber spielt der kühne Schlittenfahrer, wenn er sich über den Straſsengraben schleudern läſst, mit den Gefühlen von körperlicher Unlust und von Furcht, und nicht minder, wenn er durch Schnee und Sturm sich nicht vertreiben läſst, mit seinen Willenskräften; auch das Spiel von Verstand und List wird durch begegnende Hindernisse geweckt. Noch erhöht wird aber die Lust des Spiels durch die Gemeinsamkeit, sei's nun, daſs die Fahrenden den Wettkampf darüber führen, wer am weitesten gelangt und wer die sicherste Kunst der Leitung besitzt, oder daſs sie ihre Schlitten miteinander verbinden oder den Kameraden mitfahren lassen. Wie man schon an diesem Beispiel sieht, ist es sicher nicht richtig, wenn z. B. Sikorsky im Spiel am letzten Ende lediglich eine Betätigung der Intelligenz erblickt und eine Einteilung vorschlägt, die sich nur auf die intellektuelle Entwicklung stützt. —

3. Zur Entwicklungsgeschichte des Spiels. Nach dem Überblick über die Grundrichtungen des Spiels, den wir uns zu verschaffen versucht haben, ist es uns verständlich, daſs das Leben des Spiels in der Menschheit und auch in der Kinderwelt in einer steten Bewegung und Neubildung begriffen ist. Aber andrerseits sehen wir gleiche Spielformen an den verschiedensten Orten und zu den verschiedensten Zeiten wiederkehren. Zu einem nicht geringen Teil haben wir diese Gemeinsamkeit auf feste Traditionen zurückzuführen. Läſst sich doch das Herrschen von Spielsitten überall in ausgedehntem Maſse beobachten. Sie beziehen sich auf Inhalt und Form der einzelnen Spiele, auch auf die Jahreszeiten, in denen jene gespielt werden. Mit merkwürdiger Zähigkeit haben sie sich oft erhalten: sind doch in manchen unserer volkstümlichen Kinderspiele mit ihren Bräuchen und Reimen noch Reste altdeutscher Mythologie, uralter Volkssage und alter Einrichtungen aufbewahrt. Rochholz sieht beispielsweise in dem noch heute allgemein üblichen Pfänderspiel »einen Schatten der altdeutschen Gerichtsverfassung«. Erst in beschränktem Umfang sind die Kinderspiele zum Gegenstand folkloristischer Unter-

suchung gemacht worden; und eine umfassende Geschichte des Spiels ist heutzutage noch ein Ding der Unmöglichkeit. — Durch die zweifellose geschichtliche Tradition, die sich bei manchen Spielformen nachweisen läfst, dürfen wir uns aber nicht verleiten lassen, einen direkten geschichtlichen Zusammenhang überall zu vermuten, wo analoge Gestalten auftreten. Denn zu einem guten Teil erklären sich die Analogien aus den der ganzen Entwicklung zu Grunde liegenden gemeinsamen Bildungsfaktoren, nämlich aus den im Menschen selbst angelegten Grundrichtungen des Spiels und aus den überall gleichen äufseren Verhältnissen. Als Beispiel hierfür sei das Spiel mit der Kinderklapper erwähnt, das sich schon in den ältesten Zeiten der verschiedensten Völker (unter andern auch bei den alten Peruanern) nachweisen läfst. Wo sich aber die äufseren Verhältnisse im Laufe der Zeit ändern, da ändern sich trotz einer gewissen innern Beständigkeit, die auf der Beständigkeit der Menschennatur beruht, auch die Spiele. So weist Ignaz Zingerle darauf hin, dafs die Kinder im Mittelalter, die der Natur noch näher standen, viel mehr als die heutigen mit Vögeln spielten und insbesondere ihre Sprache nachahmten.

Wenn wir somit die Spieltätigkeit und ihre Grundlagen auf eine ursprüngliche psychische Anlage des Menschen zurückführen, so erhebt sich aber die schwierige psychologische Frage, wie diese Anlage selbst zu verstehen sei. Wir sehen uns auf einen dem Menschen angeborenen Spieltrieb, auf eine ursprüngliche Freude an der freien Betätigung seiner verschiedenen Kräfte hingewiesen. Nicht als ob dieser Spieltrieb als eine allgemeine psychische Kraft über den einzelnen Betätigungstrieben stände! Vielmehr treten die einzelnen Tätigkeitsimpulse in der Weise im Bewufstsein auf, dafs ihre Nichtbefriedigung an sich selbst schon eine Unlust erregt und damit ihre Befriedigung einen Reiz auf uns ausübt.

Namentlich in neuerer Zeit hat man nun versucht, diesen Spieltrieb selbst wieder zu erklären. Als Urheber der ersten wirklichen Theorie in dieser Beziehung wird gewöhnlich der bekannte englische Philosoph Herbert Spencer genannt, der in seinen 1870—72 erschienenen Principles of Psychology die »Kraftüberschufs-Theorie« vorträgt. Die Anregung dazu hat er, wie er selbst sagt, von einem deutschen Schriftsteller erhalten, dessen Name ihm entfallen ist, und dieser deutsche Schriftsteller, der sich seinerseits wieder an Kant und vielleicht auch an den Engländer Home anlehnt, ist sicher kein anderer als unser Schiller. Was bei Spencer »overflowing energy« ist, das ist in Schillers Briefen über ästhetische Erziehung »überflüssiges Leben, das sich selber zur Tätigkeit stachelt«. Dafs der Kraftüberschufs beim Spiel wenigstens begünstigend wirkt, darauf weist schon der Volksmund hin, und dazu stimmt auch die Tatsache, dafs sehr ermüdete und kranke Kinder in der Regel gar nicht oder doch recht wenig spielen. Sie haben eben keine überschüssige Kraft, die zur Tätigkeit drängte. — Der Umstand aber, dafs der Erwachsene vielfach zu seiner Erholung spielt, ist die Grundlage einer Theorie geworden, die auf den ersten Blick der Kraftüberschufs-Theorie schnurstracks gegenüber zu stehen scheint, der »Erholungs-Theorie«, die namentlich der bekannte Psycholog Lazarus in seinem Büchlein »Über die Reize des Spiels« (1883) entwickelt hat. Bei genauerem Zusehen findet man jedoch, dafs die beiden Theorien weniger einander widersprechen, als sich vielmehr ergänzen. Wenn jemand, der den Tag über geistig gearbeitet hat, abends zu seiner Erholung Kegel spielt, so erholt er sich in geistiger Hinsicht tatsächlich, auf der andern Seite aber verausgabt er im Laufe des Tages aufgespeicherte körperliche Kraft. — Nun gibt es aber Tatsachen, die weder die eine, noch die andere Theorie, noch die Vereinigung beider zu erklären vermag. Wenn z. B. ein Kind das einmal begonnene Spiel bis zur äufsersten Erschöpfung fortsetzt, so kann weder von der Wirkung einer überschüssigen Kraft, noch von einer Tätigkeit aus Erholungsbedürfnis die Rede sein. Zur Erklärung dieser auffälligen Erscheinung hat Groos auf die »zirkuläre Reaktion« (Baldwin) Bezug genommen, d. h. auf jene »Selbstnachahmung« die in dem Ergebnis einer Tätigkeit immer wieder das Vorbild und den Anreiz zu einer neuen Wiederholung enthält, und ferner auf den zwar schwer erklärbaren, aber doch oft vorkommenden rauschartigen Zustand, in den

manche Bewegungsspiele versetzen. Betrachtet man nun einerseits die zum Teil recht lose aneinandergereihten Erklärungsgründe und andrerseits die Tatsache, dafs das Spiel während eines sehr beträchtlichen Abschnittes der Jugendzeit fast die einzige Tätigkeit des Menschen ist, so wird man, ohne die Bedeutung der angegebenen Erklärungsgründe zu unterschätzen, doch nach einem einheitlichern Prinzip suchen, durch das namentlich auch der Zweck des Spiels und seine verschiedenen Erscheinungen beleuchtet werden. Groos erblickt diesen einheitlichen Erklärungsgrund am letzten Ende in den einzelnen ererbten Instinkten, die beim nur wenig entwicklungsfähigen Tiere als mehr oder weniger fertige Instinktmechanismen auftreten, während sie beim Menschen, dessen Entwicklung viel breiter ist und viel weiter reicht, einer längern Einübungsperiode bedürfen, der Jugendzeit. Die durch Einrichtung einer Jugendzeit ins Leben gerufene Einübung unfertiger Anlagen ist das Spiel, das man als Vorübung für das Leben anzusehen hat. Daher bezeichnet man die Auffassung von Groos als »Einübungs- oder Selbstausbildungstheorie«. Nun ist zwar der biologische Wert des Spiels im allgemeinen längst anerkannt und unter andern auch von Herbert Spencer in seinem Buche über die Erziehung ausdrücklich betont werden, aber diesen Gedanken in Gestalt einer vollständigen Theorie zur Geltung gebracht zu haben, ist eben das Verdienst von Groos.

Es erscheint nicht überflüssig hervorzuheben, dafs die Groossche Einübungs-Theorie die Spencersche Kraftüberschufs-Theorie nicht ersetzen, sondern als eine Ergänzung dazu dienen will. Nachdem H. A. Carr in seiner Schrift »The survival values of play« den Spencerschen Begriff des Kraftüberschusses dahin umgestaltet hat, dafs an die Stelle einer voraufgegangenen, aufgespeicherten Kraft, die Bedingungen, einen Kraftüberschufs schnell und leicht herbeizuschaffen, gesetzt werden, ist Groos in seinem Buche über die Entwicklung des Kindes dieser Auffassung beigetreten. Der Hauptunterschied der Theorie von Spencer-Carr und der von Groos besteht darin, dafs die erstere vorzugsweise die physiologischen Ursachen des Spieles betrifft, während sich die letztere auf den Zweck des Spiels und (im Anschlufs an Weismann, was hier nicht näher auseinandergesetzt werden kann) auf seine biologische Entstehung bezieht, also wesentlich biologischer Natur ist. Der Vollständigkeit halber mag jedoch erwähnt werden, dafs sie von G. Stanley Hall in seinem Werke »Adolescence« (1904) als irrtümlich und irreführend bezeichnet wird. Dieser erblickt im Spiel die ontogenetische Wiederholung der phylogenetischen Entwicklungsreihe. Sein Gedankengang ist etwa folgender. Wie die Kaulquappe den Schwanz bewegt, der später verschwindet, so übt auch das Kind mancherlei Tätigkeiten der phylogenetischen Reihe, die im Laufe der Entwicklung aufhören oder doch eine Abschwächung erfahren. Wie aber bei der Kaulquappe die Bewegung des Schwanzes zunächst notwendig ist, damit die Beine zur Entwicklung kommen, so sind auch zunächst gewisse Tätigkeiten des Kindes nötig, damit andere, höhere Fähigkeiten sich entwickeln und an ihre Stelle treten können. Somit hätte die Spieltätigkeit ihrem Inhalte nach einen atavistischen und rudimentären Charakter, wäre aber ihrem Zwecke nach bei Individuum wie bei der Art zugleich eine treibende Kraft in der Weiterentwicklung. Ins Pädagogische übersetzt würde das bedeuten, dafs beispielsweise die Kampfspiele der Jugend am letzten Ende dazu dienten, die Erwachsenen friedfertiger zu machen, ein Gedanke, der sich zwar mit gewissen Anschauungen auf dem verwandten Gebiete der Kunst berührt, aber doch mit Vorsicht aufzunehmen ist. Immerhin ist auch Groos der Meinung, dafs das Spiel zum Rudimentärwerden vererbter Reaktionsweisen beitragen könne; nur denkt er dabei weniger an die ontogenetische Abschwächung im individuellen Leben durch Übung, als an ein Rudimentärwerden in der Phylogenese: »Sobald in der Stufenreihe der lebenden Wesen der Moment eintritt, wo die erworbenen Anpassungen manches leichter zu leisten vermögen, als ein in allen Details vererbter Mechanismus, werden diese Mechanismen in einem Rückbildungsprozefs eintreten können, indem sie sich allmählich weniger vollkommen vererben.«

4. Der Wert des Spiels. Den bildenden Wert des Spieles haben die Pädagogen von jeher ins Auge gefafst. Leider fehlt

uns bis heute eine vollständige Monographie über das Spiel in der Geschichte der Pädagogik; aber wenn man diese auch nur an der Hand der recht unvollständigen Darstellung Colozzas (s. u.) durchgeht, so findet man, dafs sich wenigstens der Versuch, das Kinderspiel zu würdigen, von Anfang an bis auf unsere Tage wie ein roter Faden durch die Geschichte der Pädagogik hindurchzieht. Dafs gelegentlich weltabgewandte Naturen wie der Bischof Augustinus und August Hermann Francke den Spielen der Jugend wenig freundlich gegenüberstanden, hat auf deren allgemeine Wertschätzung keinen dauernden Einflufs gehabt, und die Erlasse puritanischer Gemeindevorstände und überstrenger Polizeibehörden, die beispielsweise 1530 den Knaben in Zürich das »Klukkern«, ein Spiel mit Kugeln — verboten, oder 1749 in Wiesbaden die Eltern mit sehr empfindlichen Strafen bedrohten für den Fall, dafs sie ihre Kinder zum Spielen auf die Strafse gehen liefsen, gehören im ganzen und grofsen ebenfalls zu den wirkungslosen Seltenheiten. Von den Pädagogen ist oft mehr der geistige Wert als die biologische Bedeutung des Spiels hervorgehoben worden. Eben darum ist es heilsam, wenn die Hypothese von Groos kräftig daran erinnert, dafs für das Kind der Spieltrieb und die jugendliche Spielzeit viel mehr wert ist als der Besitz einer gröfseren Anzahl fertiger Instinkte. Gerade weil das Spiel nicht blofs eine durch Not erzwungene und mechanische, sondern freie und freudige Betätigung aller Kräfte ist, vermag es diesen die umfassendste und feinste Ausbildung zu geben. Aus unserer Einteilung des Spiels geht hervor, inwiefern das Kind in ihnen nicht nur die Stärkung, sondern auch vor allem die sichere und selbständige Verwendung der in ihm angelegten Kräfte, die Übung sowohl des sensorisch-motorischen Apparats als auch der seelischen Funktionen und geistigen Tätigkeiten gewinnt. — Aber mit der formalen Bildung aller Kräfte verbindet sich als zweiter Ertrag des Spiels die Bekanntschaft mit der inhaltvollen Wirklichkeit der Welt. Im Spiel nimmt das Kind viel mehr, als man denkt, von dem unendlich reichen und weiten Inhalt der Welt in sich auf und lebt sich hinwiederum in ihn hinein. Preyer sagt mit Recht: »Wieviel von ihren Alltagskenntnissen die meisten Menschen nur durch kindliche Spiele erworben haben, ist kaum zu ermessen.« In seinen Sinnesspielen wird das Kind mit den Tönen und Farben, Gestalten und Vorgängen der Welt vertraut; die elementaren Naturgesetze lernt es bei seinen Bewegungsspielen, wie bei seinem Probieren und Machen kennen. Auch in der belebten Natur wird es im Spiel heimisch, z. B. in seinem Nachahmen der Tierwelt. Vor allem aber der Inhalt des Menschenlebens, die Fülle menschlicher Berufe, der Reichtum menschlicher Erlebnisse wird zuerst im Spiel angeeignet oder wenigstens geahnt; und zwar gewinnt das spielende Kind nicht blofs ein intellektuelles Verständnis, sondern eine gemütvolle Auffassung von Welt und Leben.

Eben damit ist aber gegeben, dafs im Spiel auch die Grundlagen der sittlichen Charakterbildung gelegt werden. Zu dieser gehört auf der einen Seite die individuelle, auf der anderen die soziale Erziehung des Menschen: jene geht darauf aus, dafs die geistige Eigenart des einzelnen kräftig entfaltet, aber zugleich einer einheitlichen, sittlichen Norm unterworfen werde, diese, dafs der einzelne zu einem wertvollen Dienst für die Gesamtheit befähigt werde. In beiden Richtungen nun hat das Spiel seinen unersetzlichen Wert. In ihm kann sich die individuelle Art des Einzelnen so, wie nirgends sonst, bilden und dem Erzieher offenbaren. Da zeigen sich auf der einen Seite die sinnigen, stillen, auf der anderen Seite die tätigen, kraftvollen Naturen, hier der beharrliche, dort der bewegliche Wille; im Spiel bekundet sich die Weite und Enge des Gesichtskreises, die Lebhaftigkeit oder Armut der Phantasie, die verständige Nüchternheit oder die Begeisterungsfähigkeit und Erregbarkeit des Gemüts, die Selbständigkeit oder das Anlehnungsbedürfnis des einzelnen Kindes. So sieht der Erzieher im Spiel am klarsten sowohl die zu bekämpfenden Richtungen und zu ergänzenden Einseitigkeiten, als auch die starken Seiten in der Anlage eines Kindes. — Zugleich aber wird das Kind schon im Spiel in eine Gemeinschaft hineingestellt. Die Spielgenossenschaft ist »die erste soziale Gruppe« (Groos), der sich das Kind freiwillig einfügt. Es lernt einsehen, dafs mancher Spielzweck nur im Zusammenwirken der einzelnen erreicht und dafs die

Spielfreude beim Gesellschaftsspiel nur durch Gefügigkeit der Mitspielenden gewonnen werden kann; es lernt im Spiel sich anderen darstellen und wiederum andere verstehen und achten, auch sich unter die Autorität eines Spielgenossen beugen; es lernt unter Umständen im Spiel sogar den Beruf erkennen, in dem es einst am besten seinen Dienst für die Gemeinschaft leisten kann. Aber auch die Kampftriebe, die im Spiel zur Geltung kommen, haben ihre zweifellose Bedeutung: im Spiel zuerst gelangt das Kind zu der Selbstbehauptung, ohne die eine kräftige Lebensleistung, ja auch eine sittliche Selbständigkeit unmöglich ist, und zum anspornenden Wetteifer mit anderen; zugleich aber wird es, indem es der Kampf- und Necklust anderer ausgesetzt ist, genötigt, sich in seine Stellung zu fügen, fremde Überlegenheit anzuerkennen und sich harmlosen Spott gefallen zu lassen. Dafs diese Verhältnisse neben dem bildenden Wert auch grofse Gefahren in sich bergen, ist gewifs; aber wo Freiheit und Selbstbildung Raum haben soll, ist dies gar nicht anders möglich. Und in den Umständen des Spiels selbst liegt ein nicht geringes Gegengewicht gegen solche Gefahren. Ist doch, trotz des Gegensatzes, den wir zwischen dem freien Spiel und dem sittlichen Soll zu konstatieren hatten, das gemeinschaftliche Spiel keineswegs unfruchtbar für die Bildung zum sittlichen Gehorsam. In freiwilliger (autonomer) Unterordnung fügt sich das spielende Kind unter die Regel des Spiels und es wird selbst wieder zum Vertreter dieser Regel. »In den Spielen der Kinder sehen wir aufs deutlichste den Unterschied zwischen persönlicher Rache und sozialer Gerechtigkeit hervortreten. Gegenüber dem Verletzer der ungeschriebenen Gebote regt sich in spontaner und ursprünglicher Weise ein Gefühl, das zwar dem Rachebedürfnis ähnlich ist, in dem aber doch schon die Vorstellung der beleidigten Gemeinschaft den Vordergrund einnimmt« (Groos S. 438 f.). Und auch in der Nachahmung sittlicher Berufsübung, des Vater- oder Mutter- oder Lehrerberufs, lebt sich das Kind auch in die sittliche Schätzung der betreffenden Berufspflichten hinein. — Ich halte es für nicht zu kühn, auch für die religiöse Charakterbildung dem Spiel eine Bedeutung zuzuschreiben. Der religiöse Glaube besteht nicht ohne den idealen Sinn, der in dieser Welt mit ihren Leiden und Freuden mehr sieht als was der Augenschein bietet; er besteht nicht ohne die Kindeseinfalt, die sich der Wohltaten und Gaben Gottes zu freuen vermag (Mark. 10, 15). Für die Begründung jenes idealen Sinnes und dieser Kindeseinfalt aber scheint es mir nicht bedeutungslos, dafs das Kind sich schon im Spiel über die nackte, platte Wirklichkeit zu erheben und in kindlicher Unbefangenheit und Herzlichkeit sich der Freude seines Spiels hinzugeben lernt.

5. Aufgaben der Erziehung beim Spiel. Seinen Wert für das Kind kann das Spiel nur dann im vollen Mafse entfalten, wenn es von den Erziehern richtig geleitet wird. Freilich ist hier in erster Linie vor jedem Zuviel zu warnen. Zum Wesen des Spiels gehört die freie Beweglichkeit; es heifst, das Wesen des Spiels vernichten, wenn man dem Kinde die Freiheit in der Gestaltung des Spiels entzieht. »Ich fürchte mich«, sagt Jean Paul mit Recht, »vor jeder erwachsenen, behaarten Hand und Faust, welche in dieses zarte Befruchtungsstäuben der Kinderblumen hineintappt, und bald hier eine Farbe abschüttelt, bald dort, damit sich die rechte vielgefleckte Nelke erzeuge.« Daher sind auch die Versuche, das Spiel selbst wieder zu einer methodisch angelegten Schule der verschiedenen Kräfte des Menschen zu systematisieren, verfehlt; sie widersprechen dem Wesen des Spiels. Darin haben auch so verdienstliche Bemühungen wie die von Fröbel mannigfach gefehlt. Sie haben auch zu viel des Reflektierens und Moralisierens über das Spiel den Kindern zugemutet und damit der Naivität des Spiels Abbruch getan. Aber die Schonung der Freiheit des Spiels entbindet die Eltern nicht von der doppelten Pflicht, dem Spiel einerseits Anregung und Förderung, andrerseit bewahrende Aufsicht angedeihen zu lassen.

»Anregung zum Spielen gibt schon die Tiermutter ihren Jungen« (Groos 521), zunächst durch Mitspielen. Auch menschlichen Eltern und Erziehern ist ein Mitspielen, namentlich bei kleineren und einsamen Kindern geboten. Aber sie dürfen dabei die Kinder ja nicht an das Mitspielen der Erwachsenen gewöhnen, sondern sie

müssen zur Selbständigkeit anleiten. Bei etwas älteren Kindern muſs das eigentliche Mitspielen von Erwachsenen stets eine besondere Gunst bleiben. — In den meisten Fällen genügt die Teilnahme für das Spiel, das Vorschlagen und Weiterhelfen. Die Teilnahme darf nicht in Bewunderung und Lob der Spielleistungen des Kindes ausarten. Bei dem Vorschlagen mag man unbedenklich in die reiche Fülle der traditionellen Spiele hineingreifen, oder auch Neues erfinden. Recht ist an sich jedes Spiel, dem irgendwie der in Nr. 4 geschilderte Bildungswert zukommt. Man darf nicht im moralistischen Pedantismus ganze Spielgattungen, die sich überall gebildet haben, ausschlieſsen, wie etwa die Gewinnspiele. Auch diese letzteren geben z. B. eine heilsame Übung, die kleinen Wechselfälle des Geschicks mit gutem Humor aufzunehmen. Grundforderung für das Vorschlagen von Spielen ist nur, daſs das Vorgeschlagene dem Alter und der Art des Kindes entspreche und daſs man wirklich nur vorschlage, nicht auferlege. Auch wenn das Kind im Eigensinn alle Vorschläge zurückweist, tut man besser, es der Strafe der eigenen Langeweile zu überlassen, als es zu einem bestimmten Spiel zu zwingen. Auch das Weiterhelfen darf dem Kinde nicht zu viel abnehmen wollen. — Eine kräftigere Spielleitung kann freilich bei einer gröſseren Kinderschar nötig werden; sie ist auch bei einer Reihe von Jugendspielen (s. diesen Artikel) unentbehrlich. Aber auch in einer Spielschule muſs, wenn der Zweck des Spiels erreicht werden soll, neben dem geleiteten gemeinsamen Spiel der Freiheit und schaffenden Tätigkeit des einzelnen Kindes Raum gelassen werden. — Für das Einzelspiel ist als anregende Tätigkeit oft nur das Darreichen von Spielzeug nötig. Auch dabei muſs sich aber pädagogische Weisheit bekunden, und zwar vor allem in der Beobachtung der beiden Grundsätze: nicht zu viel Spielzeug! und kein Phantasie ertötendes Spielzeug! Gegen die Häufung des Spielzeugs reagieren gesund veranlagte Kinder dadurch, daſs sie vieles einfach beiseite stehen lassen; bei anderen aber bewirkt das Zuviel nur raschen Überdruſs und Unbeständigkeit. Auch an den überfeinerten Spielsachen, die der Phantasie und Selbsttätigkeit nicht genügenden Raum lassen, übt das Kind sein Gericht dadurch, daſs es sie, weil es nichts mit ihnen anfangen kann, bald nach der ersten Bewunderung zerstört oder wegwirft. Freilich auch zu nüchtern und lehrhaft zugeschnittenes Spielzeug von Stäbchen, Würfeln und Kugeln kann als gewöhnliches Spielmittel nicht dienen; es gibt der Phantasie und Gestaltungslust zu wenig Anhalt. — Man muſs sich deutlich machen, daſs die Spielsachen den Charakter von Spielelementen haben sollen. Daher dürfen die Rohstoffe selbst nicht vergessen werden, besonders die Erde, am besten in der Form des Sandes. Jean Paul hat mit Recht dem Sand, als einem Spielzeug von unerschöpflicher Mannigfaltigkeit, ein begeistertes Loblied gewidmet. Auch das Wasser in seinen verschiedenen Gestalten, als Schnee und Eis, als Meereswelle, Fluſs, Bach oder Pfütze, auch das Wasser im Waschbecken oder in der Gieſskanne oder im Glas ist ein Spielzeug von wunderbarer Anziehungskraft und immer neuem Reichtum für die Kinder; ebenso die Luft, die den Drachen in die Höhe führen, die Fahne flattern lassen, die Windfahne oder -mühle treiben, das Schifflein vorwärts bewegen oder umstürzen muſs. Selbst das Feuer besitzt einen unwiderstehlichen Reiz für die Spiellust der Kinder; doch mag es nur unter Aufsicht und in sorgsamem Verschluſs, etwa im Puppenherd, als Spielzeug Verwendung finden. Von den künstlichen Spielsachen haben die meisten eine uralte Tradition. Leicht zubereitete Materialien, wie Bauhölzer und Bausteine, dienen dem Gestaltungstriebe des Kindes. Von dem Spielzeug für die Bewegungsspiele haben wir schon einiges angeführt, Steckenpferd, Ball, Reif, Springseil, Kreisel, Peitsche, Kegelkugel, Schusser, sodann Schaukel, Stelzen, Schlitten, Schlittschuhe. Dem Nachahmungsspiel dienen Figuren und Szenen aus der Tierwelt, Nachbildungen der Menschenwelt mit ihren Beschäftigungen und Werken (also Soldaten, Puppen; Puppenstuben, Häuser, Dörfer, Städte, Burgen; Schäfereien, Landwirtschaften, Jagden; Eisenbahnen, Schiffe u. dergl.), auch Ausrüstungsstücke und Werkzeuge der Erwachsenen in verkleinertem Maſsstabe (wie Säbel, Gewehr, Trommel, Handwerkszeug,

Spaten, Kochtöpfe, Teller). Dazu kommen die Hilfsmittel künstlerischen Gestaltens, vor allem Schiefertafel und Griffel, Bleistift, Pinsel und Farbenschachtel mit Bilderbogen, Ton und Modellierwachs. Ihnen tritt zur Seite das künstliche Spielzeug des Sinnesspiels und ästhetischen Geniefsens, das Bilderbuch (s. diesen Artikel).

Neben dem Anregen und Fördern darf aber die Zuchtübung nicht fehlen. Der Erzieher hat nicht nur das Schädliche, sondern vor allem das sittlich Gefährliche vom Spiel fernzuhalten. Im Spiel zeigt das Kind bald zu grofse Flüchtigkeit, bald eine gefährliche Spielleidenschaft, die bis zu einem rauschähnlichen Zustand gehen kann: in jenem Fall kann das Versagen des Wechsels im Spielzeug, in diesem das Gebot des Aufhörens zur Pflicht werden. Aufserdem regen sich im Spiel Zerstörungslust und Eigensinn; im Gesellschaftsspiel droht Eigensucht, Herrschsucht und Unverträglichkeit und namentlich im Kampfspiel rohe oder boshafte Äufserung der Kampftriebe den Spielcharakter zu vernichten. Durch Bekämpfung von allem dem ist dem Kinde selbst das Spiel zu retten. — Der Freiheit des Spiels hat die Erziehung eine doppelte Grenze zu ziehen, in der Gehorsamspflicht und in der Arbeit. Die erstere mufs von Anfang an als unübersteigbare Schranke dastehen; das Gehorchen darf nicht selbst ins Spielende hinübergezogen werden, wie es das Kind manchmal versucht. Aber auch zwischen Arbeit und Spiel mufs allmählich das Feld geteilt werden, und zwar je reinlicher, desto besser! Nicht das ist damit gemeint, dafs etwa die Arbeit nur als Zwang und Unlust dem Kinde entgegentreten sollte. Der Erzieher wird vielmehr darauf ausgehen, auch für die Arbeit das selbständige Interesse und die Freude des Kindes zu gewinnen; aber er wird dabei im Hintergrund stets das Bewufstsein wach erhalten: nicht nur weil und solange das »ich mag« vorhanden ist, dauert die Arbeitsbeschäftigung. Auch schon bei kleinen Arbeitsbeschäftigungen, die man dem Kinde gibt, und die es zunächst nur mit dem Interesse des Spiels ergreift, tut man gut, ihm das Bewufstsein zu wecken, dafs es sich einer ernsten und wichtigen Aufgabe unterziehen darf, die man nicht nach Belieben aufnehmen und wegwerfen kann, sondern nur, wenn man damit beauftragt oder davon entbunden wird. Je schärfer ausgeprägt allmählich die Arbeitsaufgabe für das Kind wird, was besonders mit dem Schulleben eintritt, desto mehr mufs die Erziehung darauf Bedacht nehmen, daneben auch die unbefangene Freiheit und Freude des Spiels und damit die Frische und Beweglichkeit der Kräfte zu erhalten, die für die spätere Lebensaufgabe not tut.

Literatur: Schaller, Das Spiel und die Spiele. Weimar 1861. — Frerichs, Das Spiel. 2. Aufl. Norden 1878. — Lazarus, Über die Reize des Spiels. Berlin 1883. — Georgens, Das Spiel und die Ziele der Jugend. Leipzig 1883. — Colozza, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels (1895). Aus dem Italienischen übersetzt von Ufer. Altenburg 1900. — Reischle, Das Spielen der Kinder in seinem Erziehungswert. Göttingen 1896. — Groos, Die Spiele der Menschen. Jena 1899 (Zu diesem Werke, dem bedeutendsten über unsern Gegenstand sind notwendig zu vergleichen von demselben Verfasser: Die Spiele der Tiere. 2. umgearb. Aufl. Jena 1907. Das Seelenleben des Kindes. Berlin 1904. Kap. VI.) — Gulick, Some psychical aspects of muscular exercises. Popular Science Monthly, Vol. LIII. New York 1898. — Carr, The survival of play values. Colorado 1902. Deutsche Ausgabe (von Gassner) in Vorbereitung. Aufser diesen Spezialarbeiten sind die einschlägigen Abschnitte aus psychologischen, ethischen, pädagogischen und ästhetischen Werken zu beachten. Von Psychologen seien genannt: Herbert Spencer, Prinzipien der Psychologie. Deutsch von Vetter. Leipzig 1882—88. II. Bd. Wundt. Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. 3. Aufl. Leipzig 1906. Grundrifs d. Psychologie. 7. Aufl. Leipzig 1905. — Erdmann, Ernste Spiele. Berlin 1870. Nr. IX. — Theobald Ziegler, Das Gefühl. 3. Aufl. Stuttgart 1899. — Th. Ribot, Psychologie der Gefühle. Deutsch von Ufer. Altenburg 1903. — Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Deutsch von Ortmann. Berlin 1898. Baldwin, Social and ethical interpretations in mental development. New York u. London 1897. — G. St. Hall, Adolescence. London 1905. Vol. I. Von Ethikern sind besonders hervorzuheben Schleiermacher und Rich. Rothe, von Pädagogen Schleiermacher, Jean Paul (Levana) Gutsmuths, Beneke, Fröbel, Palmer, Moller (Art. Spiel in Schmids Encyklopädie). Waitz, Stoy (Hauspädagogik). — Döring, System der Pädagogik. Berlin 1894. — Herbert Spencer, Die Erziehung. Deutsch von Fr. Schultze. 4. Aufl. Leipzig 1898. Populäre Anweisungen bei Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1888. — Von Ästhetikern ist aufser Groos Konrad Lange zu nennen (Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt

1893. Das Wesen der Kunst. 2 Bde. Berlin 1903). — Geschichtliches über das Kinderspiel findet man bei Rochholz, Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1857. — Zingerle, Deutsches Kinderspiel im Mittelalter. 2. Aufl. Wien 1868. — Franz Magnus Böhme, Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1897. — Über »Jugendspiele« siehe diese.

Halle. Max Reischle †.

In der 2. Auflage durchgesehen, stellenweise erweitert und in dem Abschnitte über die Theorien des Spiels neubearbeitet von Chr. Ufer in Elberfeld.

Spiel und Arbeit

1. Bedeutung der eigenen Tätigkeit der Kinder für die Charakterbildung. Doppelte Art solcher Tätigkeit: Spiel und Arbeit. Vorbedingung für beide. 2. Das Charakteristische des Spiels. Anfänge und allmähliche Entwicklung der spielenden Tätigkeit nach der physischen und der psychischen Seite. Unterschied zwischen Spiel und Arbeit. 3. Grund für die Mannigfaltigkeit der Spiele. Bedeutung der Spielsachen und Folgerung daraus für deren Beschaffenheit, wie für ihre Zahl. Der Ernst des Spieles. 4. Vielseitigkeit der Wirkung des rechten Spieles auf Körper und Geist. Pflicht des Erziehers, die Spieltätigkeit der Jugend teils anzuregen, teils zu hemmen. Die Spielleidenschaft und deren Bekämpfung. 5. Notwendigkeit und Segen der Arbeit. Vorteil, wenn zur Gewöhnung an sie schon die Lebensverhältnisse nötigen. 6. Gesetze für die Verwertung der Arbeit als eines wichtigen Erziehungsmittels. Notwendigkeit des Unterschieds zwischen Spiel Arbeit im Bewufstsein des Kindes, wie des rechten Wechsels und Mafses für beide. Verwertung des kindlichen Interesses für die verschiedenen Arten der Arbeit. 7. Pflicht, auch aufserhalb dieser Interessen liegende Tätigkeiten anzuregen. Bedeutung der Handfertigkeitsarbeiten und Wert anderweitiger kleiner Leistungen. 8. Wirkung vom Erfolge der Arbeit. Eventuelle Notwendigkeit des Zwanges zur Arbeit. Pflicht, den Zwang von aufsen allmählich unnötig zu machen durch die Erweckung und Kräftigung innerer Mächte, die zu tüchtiger Arbeit treiben.

1. Bedeutung der eigenen Tätigkeit der Kinder für die Charakterbildung. Doppelte Art solcher Tätigkeit: Spiel und Arbeit. Vorbedingung für beide. »Diejenigen, welche nur passiv als gehorsame Kinder heranwachsen, haben noch keinen Charakter, wenn sie aus der Aufsicht entlassen werden.« Dieses Wort Herbarts weist auf die hohe Bedeutung hin, die bei der Anbahnung charaktervollen Wesens, der wichtigsten Aufgabe aller erziehlichen Einwirkung auf die Jugend, der eigenen Tätigkeit der letzteren zukommt. Inwiefern die Charakterbildung durch solche Tätigkeit bedingt ist, das ist im Eingang des Artikels »Selbsttätigkeit« angedeutet worden. Nur bei eigener, die jugendliche Kraft in angemessener Weise in Anspruch nehmender Tätigkeit entfalten sich die körperlichen und geistigen Kräfte in dem Mafse, das für die Erreichung des obersten Erziehungszieles unerläfsliche Voraussetzung ist. Der Charakter, dessen Wesen in der Stärke bestimmter Geisteskräfte besteht, hat in dem Gefühl körperlicher Kraft und Gesundheit eine sichere Grundlage. Verweichlichung des Körpers dagegen hat auch geistige Erschlaffung zur Folge. Wenn der Erzieher den seiner Einwirkung zufallenden Beitrag zur Kultur der Geisteskräfte, die den Charakter ausmachen, liefern will, mufs er nicht nur diese letzteren anregen und stärken, sondern auch dafür sorgen, dafs jene Grundlage nicht fehlt. Was bei der körperlichen Gesundheit, Kraft und Gewandtheit von selbst einleuchtet, dafs diese neben allem anderen, was zu ihrer Erhaltung und Beförderung aufserdem noch nötig ist, vielseitige Übung der jugendlichen Kraft erfordert, das gilt in nicht geringerem Mafse von dem geistigen Leben. Die zur Erfüllung beider Forderungen nötige Tätigkeit ist doppelter Art: Spiel und Arbeit.

Dafs Spiel und Arbeit ihren erziehlichen Einflufs geltend machen können, dafür hat Mutter und Natur die Vorbedingung geschaffen, indem sie den Kindern, wenn auch bei den einzelnen Individuen in verschiedener Stärke, den Tätigkeitstrieb verliehen hat. Ihn, soweit das noch nötig ist, in die rechte Bahn zu leiten, ist, ganz allgemein aufgefafst, hier die Aufgabe der Erziehung.

2. Das Charakteristische des Spiels. Anfänge und allmähliche Entwicklung der spielenden Tätigkeit nach der physischen und der psychischen Seite. Unterschied zwischen Spiel und Arbeit. Es liegt in der Natur der Dinge, dafs die zur Kraftentfaltung nötige Tätigkeit um so mehr ihren Zweck erreicht, je mehr sie der freien Kraft jenes Triebes entstammt, und um so weniger, je mehr solche Tätigkeit nur einem von aufsen kommenden Drucke folgt. Das ist der Grund, der dem Spiele in seinem Einflusse auf die für die

Charakterbildung nötige Kraftentfaltung einen Vorzug vor der Arbeit verleiht. Besteht doch das Charakteristische des Spieles, wenn ihm nicht fremdartige Elemente beigemischt werden, in den ganz freien Äufserungen des Tätigkeitstriebes nach seiner physischen und nach seiner psychischen Seite.*) Die Anfänge des kindlichen Spieles reichen daher in die früheste Lebensperiode hinauf und bestehen in den nur als Äufserungen des Tätigkeitstriebes zu betrachtenden Bewegungen von Armen, Beinen und Sprachwerkzeugen oder auch leicht beweglichen äufseren Dingen. Dafs der Tätigkeitstrieb darin Befriedigung findet, erklärt es, warum dem kleinen Weltbürger solche zunächst rein unwillkürliche Kraftäufserungen bald Unterhaltung und Freude gewähren. Mit dem wachsenden Gefühl der Kraft, dem wohltuenden Bewufstsein des Leistens mehrt sich die Freude an solcher Betätigung, die sehr bald aufhört nur eine rein unwillkürliche zu sein und für die Entwicklung des Körpers so wichtig ist, nicht nur, weil damit die Muskelkraft geübt und gestärkt wird, sondern auch, weil sie zugleich eine Gymnastik der Sinne ist, dieser Tore, durch die geistiges Leben in die Seele einzieht. Eine Menge Spiele, namentlich der kräftigen männlichen Jugend, verdankt ihren Reiz zunächst nur dem angenehmen Gefühl der Kraftäufserung, und die Gelegenheit zu derartigem Sichausarbeiten der Muskulatur hemmen, was übrigens bei gesunden Kindern ein ziemlich erfolgloses Beginnen wäre, heifst die naturgemäfse Entwicklung aufhalten.

Mit den mannigfaltigen Bewegungen der Glieder oder auch leicht beweglicher Dinge, auf die das Spiel in seinen Anfängen sich beschränkt, verbindet sich bald der Wechsel von Vorstellungen, deren Kommen und Gehen, ganz in der Natur der Seele begründet, erst die Freude an jenen Bewegungen psychologisch erklärt. Wenn auch zunächst vielfach durch äufsere Reize angeregt, ist der Wechsel im Vorstellungsverlauf doch ein durchaus freier, d. h. er gehorcht in der Hauptsache nur den aus der Seele kommenden Impulsen. Mehr oder weniger, je nachdem dabei das blofs mechanische Tun zurück oder in den Vordergrund tritt, und je nachdem hier Gebundensein oder Freiheit vorherrscht, ist das auch bei der Arbeit der Fall, so dafs darin noch nicht der charakteristische Unterschied zwischen dieser und dem Spiel besteht. Was beide trennt, ist hauptsächlich der Zweck der Tätigkeit. Beim rechten Spiel liegt dieser in der Tätigkeit selbst, bei der Arbeit in dem, was dadurch erreicht werden soll. Aber die freie Bewegung der Vorstellungen, das leichte Spiel des von keinem Drucke, wie ihn der Zweck der Arbeit ausübt, eingeengten Vorstellungsverlaufes ist doch das, was den Reiz des Spieles ausmacht. Das will nichts anderes sagen, als dafs dieser Reiz in der Tätigkeit der Phantasie besteht, die bei dem Spiel viel mehr als bei der Arbeit in Anspruch genommen wird. Weil in der Jugend die Phantasietätigkeit noch am regsten ist, ist die Jugendzeit die Zeit des Spieles.

3. Grund für die Mannigfaltigkeit der Spiele. Bedeutung der Spielsachen und Folgerung daraus für deren Beschaffenheit und Zahl. Der Ernst des Spiels. Welche Bedeutung beim Spiele der Phantasie zukommt, darauf weist schon die grofse Mannigfaltigkeit der Spiele hin, die ihre leichte Erklärung in der reichen Phantasietätigkeit findet, der die Jugendspiele ihr Dasein verdanken, möge ihr Entstehen, wie die Spiele mit Ball, Puppe, Kreisel u. a., in das graue Altertum zurückweisen oder aus Tagesereignissen zu erklären sein; mögen sie wegen der bei allen Menschen gleichen geistigen Vorgänge, auf die man sie zurückführen mufs, einen internationalen Charakter haben oder nur auf lokale Tradition sich gründen; mögen sie in der Nachahmung vom Tun der Erwachsenen bestehen oder eigene Erfindungen der kindlichen Einbildungskraft sein; nur an Jahreszeiten sich binden oder während des ganzen Jahres ihre Liebhaber finden; mögen sie, wie die Bewegungsspiele, zu kräftiger Muskeltätigkeit oder, wie die »sitzenden« Spiele, dazu anregen, dafs die Gedanken in freier Bewegung sich

*) Das Kind spielt, wenn es mit äufseren Dingen so umgeht, dafs es sich dem unwillkürlichen Zuge der Vorstellungen und der Bewegungstätigkeit überläfst, ohne in diesen durch die Natur des Gegenstandes selbst bestimmt zu werden. Waitz, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. S. 128.

tummeln; mögen sie das einzelne Kind beschäftigen oder geselliger Art sein.

Das wird weiter bestätigt durch die Tatsache, dafs sehr kostbare und künstlerisch wertvolle Spielsachen, die wegen dieser Eigenschaften zunächst wohl grofse Bewunderung und Freude hervorrufen, wenn sie zu mannigfacher Beschäftigung keinen Anlafs bieten, rasch ihr Ansehen einbüfsen, während ganz einfachen, geringwertigen Spielmitteln, einem Haufen Sand, dem Baukasten, der Puppe, die ohne die Gefahr der Beschädigung die mannigfachste Hantierung zuläfst, das dauernde Interesse des Kindes gesichert ist. Liegt doch für das Kind der Wert des Spielzeugs nicht in diesem selbst, sondern in der möglichst reichen Gelegenheit, die es bietet, bei der vielseitigen Beschäftigung mit ihm die freischaffende Phantasie walten zu lassen. Nur zum Nachteil für die körperliche und die geistige Entwicklung, zu der das Spiel reiche Anregung geben kann, bleibt der alte, in der hohen Bedeutung, die der Phantasietätigkeit beim Spiele zukommt, begründete Erfahrungssatz unbeachtet, dafs »das einfachste, ärmste, formloseste, der Gestaltung zugänglichste Material das beste, reichste Spielzeug ist«,*) unbeachtet. Die Möglichkeit mannigfachster Verwendung ist zugleich eine Vorbedingung der Vertiefung in die Spieltätigkeit, ohne die weder die körperlichen, noch die geistigen Kräfte in der Weise in Anspruch genommen werden, die allein dem Spiele seinen segensreichen Einflufs verschafft.

Ein Hemmnis solcher Vertiefung ist nicht nur die ungenügende Beschaffenheit der Spielsachen, sondern auch ihre zu grofse Zahl. Wer in törichter Elternliebe auch in dieser Beziehung sein Kind mit Gaben überschüttet, trägt selbst die Schuld, dafs das kindliche Interesse, wenn es nicht trotzdem auf wenige Sachen sich konzentriert, sich zersplittert und damit verflacht.

Erst wo solche Vertiefung in das Spiel stattfindet, fehlt es nicht an dem Ernst, mit dem auch das Spiel betrieben werden mufs, wenn es die rechte Wirkung haben soll. Zwar soll sich das Kind des Unterschiedes zwischen dem Spiel und dem Ernst des Lebens bewufst bleiben, und wer in dem Sinne im Spiel Ernst macht, dafs er die Phantasiewelt mit der Wirklichkeit verwechselt, gilt mit Recht als ein Spielverderber. Nur so ist es gemeint, dafs der Spielende ganz bei der Sache ist, die etwaigen Spielregeln, die im Interesse eines geordneten Verlaufes der Spieltätigkeit aufgestellt sind, gewissenhaft einhält, nicht aber in launenhafter Willkür mifsachtet, dafs er seine ganze Kraft anstrengt, um möglichst Vollendetes zu leisten.

4. Vielseitigkeit der Wirkung des rechten Spieles auf Körper und Geist. Pflicht des Erziehers, die Spieltätigkeit der Jugend teils anzuregen, teils zu hemmen. Die Spielleidenschaft und deren Bekämpfung. Und welches ist der Gewinn, den das rechte Spiel bringt? Zunächst die Wohltat, die jede Befriedigung schaffende Tätigkeit in sich schliefst, dafs sie den Geist ablenkt von allerlei Torheit, die der Mangel an Beschäftigung um so eher hervorruft, je mehr reges Geistesleben nach Betätigung drängt, die, wie die Erfahrung bei unbeschäftigten Kindern zur Genüge lehrt, auch ganz verkehrte Richtungen einschlagen kann und oft einschlägt. Nicht blofs vor törichten Gedanken und törichten Handlungen schützt die rechte Spieltätigkeit, sondern ebenso vor der übermäfsigen Erstarkung sinnlicher Triebe, die in der Untätigkeit den kräftigsten Nährboden finden.

Sodann die Wirkung, von der oben die Rede war, wenn auf die Notwendigkeit hingewiesen wurde, durch mannigfache Übung die jugendlichen Kräfte zu stärken. Je nach der Natur des Spieles werden dabei bald mehr die Kräfte des Körpers, bald mehr die des Geistes in Anspruch genommen und dadurch ausgebildet. Dafs das erstere gerade in unserer Zeit, die mit ihren hohen Anforderungen an die Geistesbildung die Gesundheit der Jugend nicht wenig bedroht, überaus notwendig ist, beweist der Anklang, den die Bestrebungen finden, in der Kultur der Turnspiele ein Gegengewicht zu finden gegen die einseitige Geisteskultur, eine Anerkennung, die bisher freilich leider mehr in der Theorie als in der Praxis zum Ausdruck gekommen ist. Aber auch das geistige Leben kann nach verschiedenen Seiten hin Förderung erfahren, die nur

*) Dr. K. V. Stoy, Hauspädagogik S. 105.

Kurzsichtigkeit zu unterschätzen Gefahr läuft.

Solche Förderung wird an erster Stelle der kindlichen Phantasie zu teil, die mit solcher Förderung den Lohn dafür erntet, dafs sie das Spiel geschaffen hat und ihm immer wieder Leben verleiht. Auch wer den Aberglauben an eine lediglich formale Schulung der sog. Geisteskräfte abgelegt und die formale Bildung auf das ihr nur zukommende Mafs zurückzuführen gelernt hat, wird gern einräumen, dafs die freie, von der eigenen Triebkraft des geistigen Lebens geleitete Bewegung der Gedanken, das charakteristische Merkmal der Phantasietätigkeit, in ihrer Stärke oder Schwäche nicht nur von natürlicher Veranlagung, sondern auch von der Gelegenheit, sich zu betätigen, abhängt. Solche Gelegenheit bietet in reichem Mafse das Spiel, wenn in ihm das Kind Leblosem Leben einhaucht und mit dem so Belebten verkehrt wie mit denkenden und fühlenden Wesen; wenn es nachahmend auf seine eingebildete Welt überträgt, was ihm an Überlegungen, Tätigkeiten, Mafsnahmen die Erfahrung aus der Wirklichkeit nahegelegt hat, oder freischaffend diese Elemente doch auch wieder selbständig kombiniert, dafs daraus eine neue Welt ihm sich bildet.

Sofern das Spiel an die Schnelligkeit des Urteilens Ansprüche macht und die Spielerfolge von der Schärfe der Beobachtung, der Richtigkeit der Schlüsse aus solcher Beobachtung abhängen läfst, zum Erfinden und Erraten anregt, neue Mittel zu seinen Zwecken anwenden, neue Wege zu seinen Zielen suchen lehrt, fördert es die Ausbildung der intellektuellen Kräfte, die sich in der richtigen Schätzung der eigenen Kraft ebenso günstig äufsern können, wie in dem Verständnis fremden Seelenlebens; in der klugen Verwertung ebenso, wie in dem richtigen Urteil über die Dinge, die zu gebrauchen das Spiel Anlafs gibt, zum Ausdruck kommen und damit eine Steigerung erfahren. Wer das Spiel der Kinder nur als Unterhaltungsmittel ansieht, verkennt die Bedeutung desselben als eines durchaus nicht unwichtigen Belehrungsmittels.

Dafs Spiele, die mit rhythmischen Bewegungen, mit Liedern, mit Sprüchen, deren Sinn nicht immer zum klaren Bewufstsein zu kommen braucht, verbunden sind, besondere Liebe finden, ist uns ein Beweis für des Kindes Veranlagung zu ästhetischer Auffassung. Wer wollte leugnen, dafs solche Spiele zur Ausbildung des ästhetischen Sinnes Gelegenheit bieten, und darum sich nicht freuen, wenn er solchen Äufserungen der jugendlichen Lust begegnet, der sich mit besonderer Vorliebe die weibliche Jugend überläfst?

Gewichtiger noch als die obengenannten Einflüsse auf das geistige Leben ist der Beitrag, den das rechte Spiel liefern kann zu der sittlichen Erziehung der Jugend, indem es bald für Mut und Entschlossenheit, bald für Geduld und Ausdauer, bald für Gemeinsinn und Opferfähigkeit, bald für Respekt vor Gesetzen und fremden Rechten eine Schule wird, die solchen Tugenden entgegengesetzten Regungen überwinden und die den Kindern vielleicht angeborene Unbehilflichkeit, die in ihrer Natur vielleicht begründete Trägheit und Feigheit erfolgreich bekämpfen hilft. Was es in der Möglichkeit solcher Wirkung vor anderen Mitteln, die der sittlichen Bildung dienstbar gemacht werden müssen, voraus hat, ist die von ihm hervorgerufene, das Gemüt der Jugend erfüllende freudige, glückliche Stimmung, auf die das Wort Jean Pauls: »Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen«, so augenfällige Anwendung findet. Wie für die gesunde Funktion des leiblichen Lebens ist auch für das Gedeihen der sittlichen Kräfte die Spielfreudigkeit ein fruchtbarer Boden. Sie namentlich ist es, durch welche erst die Spielzeit die »Elementarklasse der Lebensschule« wird.

Am besten wird sie das, wenn der rechte gesunde Spielgeist in dem kindlichen Gemüt von selbst sich entfaltet, wenn seine Erweckung und Pflege nicht erst künstlicher Hilfe bedarf, und der Einflufs des Erziehers sich nur darauf zu beschränken braucht, übertriebene Äufserungen solchen Geistes zu verhindern, für welche Eingriffe freilich der Mafsstab nicht vom eigenen Behagen oder eigener trüber Stimmung des Erziehers entlehnt werden darf. Nicht immer und nicht überall liegt die Sache so günstig, dafs des Erziehers Einflufs mit solcher Einschränkung sich zu begnügen brauchte. Das Spielgenie ist nicht allen Kindern gegeben. Wo die Anregung zu

dieser wichtigen Lebensäufserung nicht aus der Kindesseele selbst kommt, wo es auch infolge der Ungunst der Lebensverhältnisse an Anregung dazu durch Altersgenossen oder durch die im Alter nicht zu verschiedenen Geschwister fehlt, mufs sie vom Erzieher selbst gegeben werden. Die Aufforderung, zu spielen, nützt naturgemäfs wenig. Abgesehen vom Kommando, das das gesellige Spiel verlangt, und das am liebsten befolgt wird, wenn der Führer dabei aus freier Wahl hervorgeht, verträgt das Spiel das Befehlen nicht. Es bleibt also nur die Anregung zum Spiel übrig, dafs der Erzieher selbst am Spiel teilnimmt. Kaum gibt es aber ein Opfer, das gröfseren Dank fände als dieses. Wir denken dabei nicht nur an den Dank, den Kindesmund ausspricht, oder der auch nur im Kindesauge zu lesen ist. Gröfser ist der Dank, den die Freude bereitet, wenn ein vielleicht etwas geistesträges Kind in gemeinsamem Spiele mit ihm aufwacht und in der Freude am Spiel die Spuren eines regeren Geisteslebens zeigt, oder wenn ein geistig reges Kind dabei die eigentümlichen Züge individuellen Geistesgepräges zeigt. Dafs oft tiefer Sinn im kindlichen Spiele liegt, diese Wahrheit ist ja darin begründet, dafs gerade das Spiel, bei dem das Kind sich ganz zu geben pflegt, wie es ist, sein Inneres am besten erschliefst und die Bahn erkennen läfst, auf der es die von der Natur ihm gewiesene Lebensaufgabe erfüllen kann. Dafs in solcher Anregung zum Spiel die Hauptsache den Müttern zufällt, denen eben darum wohl auch die Vorsehung das gröfsere Geschick dazu verliehen hat, bedarf nicht erst eines Nachweises. Aber auch der Erzieher in der Schule tut wohl, durch zeitweilige Teilnahme am Spiel oder noch besser durch Unterweisung in der Jugend noch nicht bekannten Spielen sich solchen leicht verdienten Dank zu sichern. Wer sich davon durch die Furcht abhalten lassen wollte, damit seiner Würde etwas zu vergeben, kennt die Kindesnatur schlecht. Eine gewisse Erfahrung in diesen Dingen und die Gabe, sie zu lehren, ist für solche Teilnahme allerdings Voraussetzung.

Neben der Anregung zum Spiel hat die Erziehung hier noch eine andere Pflicht zu erfüllen. Sie hat zu verhindern, dafs der Spieltrieb des Kindes in der Wahl der Mittel sich vergreift, und dafs die Spiellust zur Leidenschaft wird. Beim ersten denken wir nicht nur an solche Spiele, die Leben und Gesundheit gefährden, sondern auch an solche, die ein fremdartiges Element in sich aufnehmen und dadurch die zweite Gefahr, die Ausartung der Spiellust in Spielleidenschaft, in sich schliefsen. Ein solches fremdes Element ist es, wenn das Interesse am Spiel sich nicht nur der Spieltätigkeit, sondern neben dieser oder vielleicht auch ausschliefslich dem Erfolge sich zuwendet, den man von ihr erwartet. Schon die Wettspiele, bei denen der erstrebte Erfolg viel mehr mitspricht als bei denen, deren Erfolg nur das Ende ist und weiter nichts, nämlich ein Sieg über den Mitspieler, sind von allem Bedenklichen nicht frei, wenn auch bei manchen von ihnen, z. B. Dame und Mühle, Domino und Schach, Kegelspiel und Billard, das Interesse an der Körper und Geist anstrengenden Tätigkeit so in den Vordergrund tritt, dafs ein ernstes Bedenken gegen sie, wenn sie nicht mit Leidenschaft betrieben werden, nicht erhoben werden kann. Gröfser wird aber sofort die Gefahr, wenn man den Reiz solcher Spiele, zu denen auch das Kartenspiel gehört, dadurch erhöht, dafs man um Geld oder Geldeswert spielt, oder wenn man an sich höchst langweiligen Spielen, wie dem Lotto, erst durch die Aussicht auf Gewinn einen Reiz verleiht. Es ist nicht schwer zu begreifen, warum man durch ein solches fremdartiges Element den Segen, den das rechte Spiel bringen kann, in Fluch verwandelt, und warum deshalb alle Spiele, bei denen es sich um einen derartigen Erfolg handelt, für die Jugend unzulässig sind.

Aber auch an sich harmlose und, wenn sie die in der Natur der Dinge liegende Grenze nicht überschreiten, segensreich wirkende Spiele werden sofort nachteilig, wenn die Spiellust zur Spielleidenschaft sich steigert. Eine derartige Steigerung durch Einschränkung der Spieltätigkeit zu verhüten, ist leichter, als die schon eingetretene Steigerung erfolgreich zu bekämpfen. Das psychologische Gesetz, dafs die zur Herrschaft gekommene Begehrung, die wir Leidenschaft nennen, ihre Macht

nur in dem Maſse verliert, in dem die betreffenden Gedankenkreise hinter andere zurücktreten, weist auf die Heilmittel hin, die hier angewandt werden müssen. Es giebt deren zwei: das Verhindern solcher zur Leidenschaft gewordener Spiele und ernste anderweitige Beschäftigung. Das führt von selbst zur Betrachtung der Arbeit und ihrer groſsen Bedeutung für die Erziehung.*)

5. Notwendigkeit und Segen der Arbeit. Vorteil, wenn zur Gewöhnung an sie schon die Lebensverhältnisse nötigen. Wo die Not des Lebens das Kind schon in früher Jugend in einer Weise zur Arbeit zwingt, daſs dadurch dem kindlichen Spiele der wünschenswerte Raum allzusehr eingeengt wird, kann man für diese an sich bedenkliche Beschränkung einen Trost darin finden, daſs die Arbeit wie das Spiel die Kräfte des Körpers und des Geistes stählt, daſs frühzeitige Gewöhnung an sie bald den Ernst des Lebens verstehen lehrt und eine Übung der gewissenhaften Pflichterfüllung zu werden vermag. Solcher Trost verliert freilich um so mehr seine Kraft, je mehr solche Arbeit eine rein mechanische ist. In der Gefahr, die solche Arbeit gerade in der Jugend bringen kann, ist das Recht und die Pflicht der Gesetzgebung begründet, wenn sie die Fabrikarbeit der Kinder auf ein möglichst geringes Maſs zurückzuführen sucht.

Kaum geringer würde die Gefahr für Kinder aus solchen Lebenskreisen sein, die eine Menge von Tätigkeiten, die zur Arbeit zu rechnen sind, dienenden Kräften überlassen, weil damit nicht nur bei den Heranwachsenden der in solcher Beschäftigung liegende erziehliche Einfluſs unwirksam bleibt, sondern weil sie auch den Wert und die Bedeutung der Arbeit nicht leicht in der rechten Weise beurteilen lernen, wenn diese Gefahr nicht durch die mit der geistigen Ausbildung gebotene Arbeit zum Teil wenigstens, freilich nur mit der weiteren Gefahr einer gewissen Einseitigkeit und wenigstens ungenügender Schätzung manueller Arbeit, vermindert würde.

Soweit hier die Lebensverhältnisse als ungesucht wirkende Erziehungsfaktoren in Rechnung kommen, darf als die glücklichste Lage die zwischen den beiden Extremen in der Mitte liegende bezeichnet werden. Sie ist das schon deshalb, weil die ungesucht wirkenden Erziehungsmittel vor den künstlichen das voraushaben, daſs sie auch da ihren Einfluſs ausüben, wo der Mangel an klarer Einsicht in das, was die Erziehung eigentlich leisten sollte, — an solcher Einsicht fehlt es leider in weiten Kreisen — auch recht Naheliegendes zu übersehen verleitet. Daſs trotz aller Fehler in der Erziehung die Erziehungsresultate in den mittleren Schichten der Gesellschaft nicht viel bedenklicher sind, als sie sind, das ist, wenn wir jetzt von dem gewichtigen Beitrag absehen, den die Schule mit der Arbeit leistet, den sie von der Jugend fordert, zum nicht geringen Teile der Arbeit zu danken, die von der Jugend in Haus und Hof, im Garten und auf dem Felde zu verlangen, die einfache Lage der Dinge Anlaſs gibt. Wo das letztere der Fall ist, lernt das Kind — das ist wichtiger, als mancher denkt, — aus eigener Erfahrung den Unterschied zwischen Spiel und Arbeit kennen und gewöhnt sich ganz allmählich — solche Gewöhnung ist schon ein ganzes Stück Erziehung — an pflichtmäſsiges Handeln, als welches es bald die Arbeit im Unterschied vom Spiel auffaſst.

6. Gesetze für die Verwertung der Arbeit als eines wichtigen Erziehungsmittels. Notwendigkeit des Unterschieds zwischen Spiel und Arbeit im Bewußtsein des Kindes, wie des rechten Wechsels und Maßes für beide. Verwertung des kindlichen Interesses für die verschiedenen Arten der Arbeit. So hoher Wert nun aber auch diesem in seiner erziehlichen Bedeutung von vielen Vätern und Müttern nicht voll gewürdigten Erziehungsfaktor zukommt, auch wenn seine Verwendung eine dem Erzieher nicht bewuſste, sondern nur in den Verhältnissen gegebene ist, so kann er seinen ganzen Segen doch erst entfalten, wo rechte pädagogische Einsicht die Verwertung desselben regelt. Was aber lehrt solche Einsicht?

Zunächst, daſs im Bewuſstsein des

---

*) Eine kurze Geschichte des Spiels, eine Aufzählung der Bewegungsspiele und ein umfassendes Verzeichnis der das Spiel betreffenden Literatur gibt neben dem Nachweis der erziehlichen Wirkung des Spiels der Artikel »Jugendspiele«.

Kindes Spiel und Arbeit schärfer geschieden werden müssen, als das ohne besonderes Zutun von seiten des Erziehers von selbst geschieht. Wird das Kind in der oben angedeuteten Weise an Arbeit gewöhnt, und lernt es damit begreifen, dafs Arbeit etwas anderes ist und sein soll als Spiel, so wird ihm doch auch wieder die Grenze zwischen beiden leicht schwankend, wenn das berechtigte Streben, die Arbeit der kindlichen Kraft anzupassen und sie deshalb ihm zu erleichtern, dahin führt, dafs man die Arbeit zum Spiele macht, wie das die Philanthropisten versucht haben. Nur wenn man bei jeder Arbeit, auch der unbedeutendsten, entschieden darauf dringt, dafs dabei etwas möglichst Vollendetes zu stande kommt, und durch solche Nötigung allmählich auch das Streben erzeugt, die Aufgaben der Arbeit immer möglichst gut zu lösen, beugt man dem Übelstande vor, dafs sich im Kinde ein Sinn für Spielerei ausbildet, der auch beim Arbeiten sich äufsert und den rechten Ernst dabei nicht aufkommen läfst. Der Mangel an solchem Ernst führt leicht dahin, dafs der Heranwachsende auch später die Arbeit nicht so gut als möglich, sondern nur sich so leicht als möglich zu machen sucht.

Sodann lehrt pädagogische Einsicht, dafs die Arbeit in rechter Weise mit dem Spiel wechseln mufs. Dafs erst die Arbeit kommt und dann das Spiel, ist dafür der erste Lehrsatz, den zu begreifen keine grofse Weisheit nötig ist. Schwieriger schon ist die Erkenntnis des rechten Mafses für das eine und das andere. Fleifsige und dabei strenge Eltern sind in der Gefahr, der Arbeit zu viel, solche, die es selbst an Fleifs fehlen lassen und dabei gegen die Kinder sehr nachsichtig sind, in der Arbeit zu wenig zu fordern. Das Richtige liegt auch hier in der Mitte.*) Es ist der kindlichen Natur gemäfs, wenn sie mehr, als das bei dem Erwachsenen der Fall ist, nach Abwechselung verlangt. Auch das interessanteste Spiel verliert in kürzester Zeit seinen Reiz und wird deshalb gern mit einem anderen vertauscht. Wieviel mehr tut das die Arbeit, bei der der freie Tätigkeitstrieb nicht die treibende Kraft ist. Nur in allmählicher, die wachsende Kraft in Rechnung ziehender Steigerung dürfen die Ansprüche an die Arbeitsleistung auch in ihrer Dauer wachsen, wenn man den mit der tüchtigen Arbeit unvereinbaren Mangel an Stetigkeit erfolgreich bekämpfen und vermeiden will, dafs sich im kindlichen Geiste eine Abneigung vor strenger Arbeit festsetze.

Dafs das letztere vermieden wird, ist von besonderer Wichtigkeit. Nicht nur durch den rechten Wechsel in der Beschäftigung der Kinder wird das erreicht, sondern noch durch etwas anderes. Der Segen der Arbeit wächst in dem Mafse, in der bei ihr an die Stelle des Zwanges von aufsen die eigenen Triebkräfte der Seele treten, die sie veranlassen. Solche Kräfte wachzurufen, ist darum eine der vornehmsten Aufgaben des Unterrichts für die Arbeiten, die er dem Kinde zumutet. Was er dazu nötig hat, braucht jede andere Arbeit. Auch hier gilt es daher, das kindliche Interesse zu verwerten und dadurch jenen Wandel vom Zwange zur Freiheit anzubahnen. Das Interesse, diese gesündeste Wurzel aller rechten Tätigkeit, ist bekanntlich verschiedenartig auch schon bei den Kindern. Nur wer mit seinen Anforderungen an die Arbeitsleistung der Jugend auf jenes Rücksicht nimmt, vermag in dieser die Lust zur Arbeit zu erwecken und sichert sich damit ihre erziehliche Wirkung.

7. Pflicht, auch außerhalb der kindlichen Interessen liegende Tätigkeiten anzuregen. Bedeutung der Handfertigkeitsarbeiten und Wert anderweitiger kleiner Leistungen. Die Pflicht solcher Rücksicht darf im Interesse der zu er-

*) Man kann diese Mitte im ganzen einhalten, ohne dafs man sich im Einzelfalle dadurch abhalten zu lassen braucht, von der Jugend auch einmal eine über dieses Mafs hinausgehende Leistung zu fordern. Eine aufsergewöhnliche Leistung hat das Gute, dafs sie mehr als das durchschnittliche Mafs der Arbeit das so wichtige Kraftgefühl wachruft und das Bewufstsein erzeugt, dafs Tüchtiges nur die Frucht angestrengter Arbeit ist. Das ist um so notwendiger, wenn, wie in unseren Tagen, die allgemeine Zeitrichtung mehr der Befreiung der Jugend von zu grofsem Drucke sich zuwendet und das heranwachsende Geschlecht in die Gefahr bringt, zu vergessen, dafs hohe Ziele nur mit Opfern zu erreichen sind.

strebenden Vielseitigkeit der Bildung die Anregung zu pflichtmäfsiger Tätigkeit auf anderen Gebieten nicht ausschliefsen. Ist z. B. das Interesse des Kindes nur der geistigen Arbeit zugewandt, so mufs der Versuch gemacht werden, auch die manuelle Geschicklichkeit auszubilden, und umgekehrt. Das durch die Lebensverhältnisse gebotene Übergewicht in der Arbeit für die Geisteskultur, ein Übergewicht, das namentlich den Bildungsgang der Jugend in den höheren Gesellschaftskreisen beeinflufst, macht aus mancherlei Gründen, und nicht zum wenigsten aus sanitären, eine Ergänzung wünschenswert, die herbeizuführen die Bestrebungen für Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes bemüht sind. Weil über diesen Unterricht an anderer Stelle ausführlich gesprochen worden ist, können wir uns hier mit der Bemerkung begnügen, dafs einsichtige häusliche Erziehung nicht zu warten braucht, bis die Schwierigkeiten überwunden sind, die sich seiner Einführung in den Schulen entgegenstellen. Im Hause läfst es sich viel leichter machen, dafs, nachdem schon lange die weibliche Jugend in Handfertigkeit unterwiesen worden ist — oft in einer Weise, dafs die Pädagogik nur die Pflicht hat, vor einem Übermafs zu warnen —, auch die männliche Jugend der Wohltat einer solchen, ihr entsprechenden Beschäftigung teilhaftig werde. Wo Verständnis für die hohe Bedeutung dieser Ergänzung der blofs geistigen Arbeit mit gutem Willen sich paart, hat man schon seit langer Zeit die Knaben angeleitet, mit Papparbeiten, Modellieren, Kerbschnitt, vielleicht auch mit Arbeiten an der Hobel- und der Drechselbank die sonst gar nicht oder in verkehrter Weise benutzten freien Stunden auszufüllen, eine Beschäftigung, die weiter verbreitete Nachahmung verdiente. Bei mancher von diesen Arbeiten läfst sich das vorhandene Interesse für geistige Tätigkeit in der Weise verwerten, dafs man es als Anregungsmittel zu jener benutzt. So kann z. B. der naturkundliche Unterricht diesen Gedanken bei Sammlungen, der Anfertigung von Apparaten, der selbständigen Ausführung von Experimenten praktisch machen.

Auch neben den Arbeiten, die im Handfertigkeitsunterricht in Frage kommen, gibt es genug Beschäftigungen in Haus und Garten, kleine Dienstleistungen für Eltern und Geschwister, Pflege von Tieren und Pflanzen, die, ohne schon wirklich Arbeiten zu sein, durch eine gewisse Regelmäfsigkeit, die sie erfordern, die Gewöhnung an geordnetes Tun unterstützen und darum durchaus nicht bedeutungslos für die Erziehung sind. Umkleidet man sie mit der Würde kleiner Ämter, so vermehrt man mit dieser Würde ihre Wirkung. Nicht unwichtig ist dabei die Rücksichtnahme auf die Eigentümlichkeiten der natürlichen Veranlagung für solche Tätigkeiten, damit die Forderung solcher Leistungen nicht, wenn sie den Knaben oder den Mädchen nicht passend erscheinen, jene Wirkung aufhebenden Widerwillen hervorrufen.

8. Wirkung vom Erfolge der Arbeit. Eventuelle Notwendigkeit des Zwanges zur Arbeit. Pflicht, den Zwang von außen allmählich unnötig zu machen durch die Erweckung und Kräftigung innerer Mächte, die zu tüchtiger Arbeit treiben. Gilt auch gerade vom Arbeiten das Wort von der Schwierigkeit allen Anfangs, so wird die vom Erzieher auf die Anfänge der Anleitung und Gewöhnung zur Arbeit verwendete Mühe, wenn sie von pädagogischer Einsicht geleitet war, in den meisten Fällen durch die Erfahrung belohnt, dafs etwaige, wenn auch bescheidene Erfolge der jugendlichen Arbeit die Kraft besitzen, Interesse für die Sache zu erwecken, wenn das nicht von Haus aus da war.

Durch solche Erfahrung soll sich der Erzieher in seinem Tun bestimmen lassen auch überall da, wo er, vielleicht nur aus der vis inertiae oder aus einem stark genährten Spielsinn erklärlich, völligen Mangel an Interesse für ernstere Tätigkeit bei der Jugend findet. In solchen Fällen darf man auch vor dem Zwang nicht zurückschrecken, der, wenn auch in weiser Mäfsigung und ohne derbe Mittel, solange ausgeübt werden mufs, bis die Freude über die Erfolge des durch Zwang Erreichten innere Mächte in der Kindesseele auslöst, die die von aufsen kommende Nötigung allmählich überflüssig machen. Bis zur Erweckung solcher inneren Mächte mufs allerdings die Erziehung unter allen Umständen vorzudringen suchen, da

von einem wirklichen Erfolge erziehlicher Einflüsse nur dann geredet werden kann, wenn der Mensch soweit erzogen ist, dafs er auf dem sittlichen Gebiete, wie auf dem des rein praktischen Lebens nicht mehr als ein nur fremdem Willen dienender, sondern als ein seinem eigenen kräftigen Wollen folgender tätig ist. Das ist die unerläfsliche Voraussetzung dafür, dafs die Arbeit, die für die grofse Mehrzahl der Menschen den Hauptinhalt ihres Lebens ausmacht, diesem auch den Hauptwert gibt.

Literatur: J. C. F. Guts Muths, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Mit den Erweiterungen der 4. Aufl. von F. W. Klumpp, unter Mitwirkung von Dr. J. C. Lion überarbeitet, vervollständigt und neu herausgegeben in 7. Aufl. von O. Schettler. — C. Döring, 70 Spiele für Knaben und Mädchen zum Gebrauche beim Turnunterricht. 6. Aufl. (herausgegeben von O. Schettler). — H. Wagner, Illustriertes Spielbuch für Knaben. 12. Aufl. — M. Leske, Illustriertes Spielbuch für Mädchen. 13. Aufl. — O. Schettler, Turnspiele für Mädchen und Knaben. — E. Kohlrausch und A. Marten, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten. 4. Aufl. — Eitner, Die Jugendspiele. 7. Aufl. — J. C. Lion und J. H. Wortmann, Katechismus der Bewegungsspiele für die deutsche Jugend. — E. Hartwich, Woran wir leiden. — M. Lazarus, Über die Reize des Spiels. — H. Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. — Ders., Das Jugendspiel. — Ders., Die deutschen Städte und das Jugendspiel. — C. V. Stoy, Haus-Pädagogik. S. 71 ff. — S. v. Schenkendorff u. Dr. med. F. A. Schmidt, Über Jugend- und Volksspiele. (Der Jahrgang 1892 enthält auch auf S. 21 ff. ein vollständiges Verzeichnis der einschlagenden Literatur.) — E. Ackermann, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. S. 137 ff. — K. Friedrich, Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. — Th. Eckardt, Die Arbeit als Erziehungsmittel.

Eisenach. E. Ackermann.

Spielerisch, Spielsucht

Spielerei als körperliche Erscheinung entspringt einer Steigerung des »Triebes zum Muskelgebrauche«, des Tätigkeitstriebes; als Gedankenspielerei ist sie ein Merkmal übergrofser geistiger Beweglichkeit und mangelnder Selbstzucht. Spiel steht im Gegensatz zu Arbeit und Ruhe. Arbeit ist zweckbewufste Tätigkeit, Spiel Tätigkeit als solche; jene fordert ein bestimmtes Ergebnis, dieses ist befriedigt durch die Tätigkeit selbst, jene verlangt von der Vernunft beratenes Pflichtbewufstsein, dieses ruht auf der freien Bewegung der Phantasie und ist alles Pflichtbewufstseins bar. Im Spielen offenbart sich des Kindes eigenste Natur; in ihm findet die poetische Illusionsfähigkeit der Kindesnatur und die Neigung zu ungehemmter Gedankenbewegung ihr passendes Ausdrucksmittel. Kindern, denen noch nicht eine bestimmte Pflichtleistung aufgegeben wird und werden kann, läfst sich der Vorwurf der Spielerei nicht machen; es wäre im Gegenteile ein schlimmes Zeichen für deren Eigennatur, wenn sie der Lust am Spielen entbehrten, da bekanntlich nur Trägsinnige nicht gern und Schwach- und Blödsinnige selten spielen. Sobald aber vom Kinde ein gewisses Ziel zu erstreben ist, dessen Erreichung durch Spielerei verhindert wird, die Spieltätigkeit also im Gegensatze zum Arbeitsziele steht, wird spielerisches Wesen zum Kinderfehler. Spielerei äufsert sich in zwecklosen Bewegungen des ganzen Körpers oder seiner Glieder (Hände, Beine), in zwecklosem Reden und der diesem zu Grunde liegenden Neigung, Vorstellungen ungeregelt und zusammenhangslos ablaufen zu lassen. Sie verrät übermäfsig starke Phantasietätigkeit, Mangel an Interesse, Langeweile, Gleichgültigkeit, Faulheit, Unaufmerksamkeit, Geschwätzigkeit, Flatterhaftigkeit. Unterliegt sie einem unüberwindlichen körperlichen oder seelischen Zwange, so wird sie zur Krankhaftigkeit. »Bei der Chorea magna (dem grofsen Veitstanz) scheint die Steigerung der Phantasievorstellungen, welcher Bilder von Bewegungen zum Inhalte haben, vorhanden zu sein.« (Emminghaus a. a. O. S. 94.) Bemerkenswert ist die Tatsache, dafs geschwätzige und zerstörungslustige Kinder in der Regel auch der Spielerei huldigen. Sanguiniker geben sich ihr leicht hin und bekräftigen gern Reden und Tun durch Mitbewegungen, die als Spielerei gedeutet werden können. Schwächliche und nervenleidende Kinder spielen gern, wo sie arbeiten sollten, ahmen gern Bewegungen nach und sind leicht dazu zu bestimmen. Mangel an Festigkeit des Willens, Unfähigkeit des Geistes, den Körper zu beherrschen, und Vorwalten der Phantasie im Seelenleben erweisen sich als

die hauptsächlichsten Kennzeichen der Spielerei. Entwickelt und betätigt sie sich unter Einwirkung von Zwangsvorstellungen und unter Mitwirkung von Zwangsbewegungen zur Sucht, zur heftigen, unbezwinglichen Leidenschaft zu spielen, so hat das damit behaftete Kind bereits das Gebiet der Krankheit beschritten und gehört in die Behandlung des Psychiaters. Ist sie eine Folge körperlicher Schwäche, des Veitstanz oder veitstanzähnlicher Leiden, so gehört sie in den Bereich der Nervenheilkunde. Der Erziehung aber steht es zu, der anderen Ursachen entspringenden Spielerei entgegenzuwirken nach Maſsgabe folgender Grundsätze: 1. Der Körper ist der Diener des vernünftigen Willens, und jedes Glied hat den Befehlen dieses Willens zu gehorchen — körperliche und geistige Zucht! 2. Gedankenspielerei, die eine Folge der Langeweile und des Mangels an Interesse ist, wird durch Beseitigung der objektiven Ursache, der Langeweile, und durch Erweckung der Arbeitsfreudigkeit behoben. 3. Gewissenhafte Regelung der körperlichen und geistigen Lebensführung (des Umgangs) läſst Spielerei schwer entstehen und ist wohl geeignet, spielerisches Wesen zu beseitigen!

Leipzig. Gustav Siegert.

Spielplätze

1. Die Wichtigkeit der Spielplatzfrage. 2. Gröſse. 3. Bodenbeschaffenheit. 4. Einrichtung der Spielplätze.

1. Die Wichtigkeit der Spielplatzfrage. Die Spielplatzfrage ist für den Fortgang der Spielbewegung eine der wichtigsten; denn was nützen alle Ratschläge, was nützt alle Belehrung der Jugend durch die besten Lehrer, wenn es an Gelegenheit, an Platz fehlt, das Gelernte zu betätigen? Ja man kann vielleicht sagen, schafft nur genug gute Spielplätze, und das, was ihr wollt, wird sich im Laufe der Jahre von selbst entwickeln.

Der Saum der englischen Groſsstädte ist bedeckt mit weiten grünen Rasenflächen, auf denen sich die rüstige Jugend im eifrigen Spiel tummelt. Allen voran geht die gewaltige Metropole Englands. Der Stadtrat von London hat im Jahre 1892 nicht weniger als 6700 Plätze für Kricket und 1000 Plätze für Fuſsball verwaltet. Vor 12 Jahren hat er für die Freilegung eines groſsen Spielplatzes $2^1/_2$ Millionen Mark bewilligt, und regelmäſsig gibt die Stadtverwaltung jährlich etwa 2 Millionen Mark für die Instandhaltung der öffentlichen Plätze aus. Der Gesetzgeber hat in England auſserdem eine wichtige Maſsregel getroffen, die für die Volksgesundung bereits von groſsem Segen gewesen ist. Offene Strecken, d. h. solche Räume, die dem Publikum zum Betreten und Benutzen einmal frei gestanden haben, dürfen nach gesetzlicher Bestimmung nie wieder dieser Benutzung entzogen werden. Auf diese Weise sind die englischen Groſsstädte davor geschützt, daſs der Bevölkerung Luft und Licht allzusehr verbaut wird, und die Jugend bekommt Platz und Gelegenheit, sich im freien Lichte zu tummeln. Für Deutschland wäre gerade in der jetzigen Zeit eine derartige Bestimmung ganz besonders zu wünschen, denn es ist Gefahr vorhanden, daſs die herrschende Baulust und Unternehmungswut den Kindern unserer Groſsstädte auch die bescheidensten Plätze allmählich raubt, und es ist nicht anzunehmen, daſs bebaute Flächen bei den ungeheuren Preisen, die für sie gefordert werden, jemals wieder in Spielplätze umgewandelt werden können. Deshalb ist es die Pflicht der Lehrer und Leiter der Jugend, daſs sie nach Kräften bei ihren Stadtverwaltungen darauf dringen, gröſsere unbebaute Plätze zu erwerben und zu Spiel- und Tummelplätzen für die Jugend und das Volk zu machen.

2. Größe der Plätze. Die Spielplätze können vor allen Dingen nicht groſs genug angelegt werden. Man macht sich fast durchweg einen falschen Begriff von dem Umfange eines Platzes, der für die spielrüstige Jugend einer Stadt ausreichen soll. Das, was man in Deutschland gewöhnlich unter einem Spielplatze versteht, reicht oft selbst für den Betrieb eines einzelnen Turn- und Sportspieles nicht aus. Man muſs unterscheiden zwischen Kinderspielplätzen und Volksspielplätzen. Wenn nämlich auf einem Platze nur Scherzspiele, wie Blindekuh, schwarzer Mann, Drittenabschlagen, Bärenschlag u. dergl. gespielt werden soll, so ist eine Fläche von $^1/_4$ Hektar für

100 Kinder allenfalls grofs genug, da die Spiele nicht viel Platz verlangen und die einzelnen Gruppen nicht für sich abgetrennt zu sein brauchen. Derartige Scherze aber eignen sich nur für Kinder von 6—12 Jahren; ältere Knaben wollen fest ausgebildete, feine Partiespiele betreiben, die der Bewegungs- und Kampfeslust ihres Alters genügen, und wenn ihnen dazu nicht Gelegenheit geboten wird, so wenden sie sich allmählich anderen Vergnügungen zu. Für derartige Turn- und Sportspiele aber braucht man Plätze von ganz bestimmter Gröfse.

Für ein Barlaufspiel, an dem 20—25 Knaben teilnehmen, reicht freilich ein Platz von 500—750 qm aus, für eine Partie Schleuderball aber sind wenigstens 1000 bis 1500 qm erforderlich, die Wettspielvorschriften verlangen sogar 4500. Eine Schlagballgesellschaft (ebenfalls etwa 20 Mann) beansprucht einen Raum von 2000 bis 3000 qm, und ein volles Fufsballspiel (22 Mann) verlangt wenigstens 90 × 45 m = 4050 qm, für gewöhnlich aber nimmt man 120 × 60 = 7200 qm. Ebensoviel, ja für Wettspiele noch viel mehr braucht man zum Kricketspielen. Da nun die Erfahrung gelehrt hat, dafs ein richtiges Spielleben mit den deutschen Spielen Barlauf und Schleuderball nur selten erzielt ist, da im Gegensatze dazu der englische Fufsball sich augenblicklich allgemein einer grofsen Beliebtheit bei der spielenden Jugend erfreut und auch von Lehrern, die neben ihm deutsche Spiele üben lassen, gelehrt wird, so kann man einer Gröfsenberechnung für die Spielplätze am besten wohl die Mafsverhältnisse des Fufsballs zu Grunde legen. Danach gebraucht man für 100 Schüler einen Platz von mindestens 2 ha. Nehmen wir an, dafs ein Platz an 5 Tagen in der Woche zu obligatorischen Schulspielen benutzt wird, an dem sechsten Wochentage aber und am Sonntage den freiwilligen Spielen der Schüler und der Turnvereine zur Verfügung steht, dafs ferner (was nur im Sommer möglich ist!) 2 verschiedene Abteilungen jeden Nachmittag den Platz hintereinander benutzen (von 4—6 und von 6—8 Uhr), und aufserdem der einzelne Schüler nur einmal in der Woche zum Spielen herangezogen werden soll, so kommen wir zu dem Ergebnis, dafs im Sommer ein Platz von 2 ha für rund 1000 Schüler ausreicht. Wo also die Schulspiele erst eingeführt werden sollen, und man sich zunächst noch auf den Sommerbetrieb beschränkt, sind für 1000 Schüler 2 ha als Minimum zu beanspruchen. Da jedoch ein richtiges Spielleben sich erst entwickeln kann, wenn der Betrieb auch im Winter fortgesetzt wird, in dieser Zeit aber ein Platz an einem Tage nur von je einer Abteilung benutzt werden kann, so ist im allgemeinen die Mindestforderung von 4 ha für 1000 Schüler aufzustellen. Nun hat eine Stadt von 25000 Einwohnern durchschnittlich etwa 1900 Schüler, von denen ungefähr 1000 älter als 10 Jahre und zum Turnen und Spielen kräftig genug sind. Mit diesem Alter aber sollen die Knaben spätestens zu den obligatorischen Spielen herangezogen werden. Folglich müfste, wenn man von den Spielen der Knaben unter 10 Jahren und denen der Mädchen vorläufig absieht, für je 25000 Einwohner ein Spielplatz von 4 ha vorhanden sein. Andrerseits soll der einzelne Platz auch für gröfsere Städte nicht zu grofs sein; und deswegen empfiehlt sich die grundlegende Minimalforderung, dafs auf je 100000 Einwohner 4 Spielplätze von je 4 ha kommen sollen.

3. Bodenbeschaffenheit. Als wichtigste Forderung an die Bodenbeschaffenheit eines Platzes ist die aufzustellen, dafs der Platz eben ist und auch nach einem kräftigeren Regengusse schnell wieder trocknet. Es ist ja bekannt, dafs eigentliche Regentage, d. h. solche Tage, an denen der Regen ohne Unterbrechung herniederströmt, gar nicht so viele im Jahre zu verzeichnen sind. Die guten Stunden eines regnerischen Tages, sowie die auf eine Regenzeit folgenden Tage sind aber zum Spielen die geeignetsten, weil die Luft dann ganz besonders rein und klar und staubfrei ist. Deswegen ist es wichtig, dafs ein Spielplatz nach kurzen Regengüssen bald wieder trocknet und schnell fest und benutzbar wird. Man wähle daher einen Boden, der möglichst eben und dessen Unterlage hauptsächlich Sand ist. Ist auf solchem Boden bereits eine gute Grasnarbe vorhanden, so empfiehlt es sich diese zu erhalten. In England gilt immer als das beste der Rasenboden, und wenn wir ihn in Deutschland erzielen könnten, sollten

auch wir ihn übernehmen, schon des angenehmen Eindrucks wegen, den die grüne Fläche auf das Auge macht. Es ist aber fraglich, ob unser Klima so gute Rasenplätze aufkommen läfst, wie das englische, jedenfalls gehört eine ganz besondere Pflege dazu, wenn man eine grofse Fläche nicht verkommen lassen will. Vor schlecht gepflegtem Grasboden aber, etwa einer unebnen und feuchten Wiese, mufs geradezu gewarnt werden.

Kann man also Rasenboden nicht erzielen, oder würde dieser nach Regengüssen zu langsam trocknen, so ist ein Belag von feinem Kies und Sand vorzuziehen, der fest gestampft, sorgfältig geebnet und glatt gewalzt, nötigenfalls auch mit einer Entwässerungsanlage versehen werden mufs. Mufs dieser Belag künstlich aufgetragen werden, so ist zu empfehlen, ihm einen Untergrund von Schlacke, sog. Bockasche, zu geben. Wo ganz besonders ungünstige Verhältnisse vorliegen, bei schwerem lehmigen oder gar tonigem Boden, wie in den Alluvialebenen mancher Flufstäler, mufs man zuweilen den Platz mit einer besonderen Masse belegen. Hierzu kann man entweder eisenschüssigen sog. roten Sand allein benutzen, oder eine Masse aus $^2/_3$ Schlacke oder dem Restprodukt, welches bei der Gewinnung der Schwefelsäure aus Schwefelkies zurückbleibt, mit $^1/_3$ jenes eisenschüssigen roten Sandes. Diese Masse wird fein durchsiebt und etwa 3 cm hoch auf den Platz aufgetragen, sodann eingewalzt und auch später öfter wieder übergewalzt, an heifsen trockenen Tagen vorher auch mit Wasser besprengt. In Bonn hat man, wie Dr. Schmidt im Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele mitteilt, mit einem derartig belegten Spielplatz, den man im Winter auch als Eisbahn benutzte, sehr gute Erfahrungen gemacht. Für Lawn-Tennis-Plätze ist ein besonderer Boden nötig, worüber das Nähere in Ficharts »Handbuch des Lawn-Tennis-Spiels« nachzusehen ist.

4. Einrichtung der Plätze. Spielplätze sollen möglichst nicht zu weit vom Mittelpunkte des Ortes liegen. Für grofse Städte ist es zweckmäfsiger, mehrere Plätze von geringerem Umfange (s. o.), als einen einzelnen grofsen anzulegen. Die Nähe von Fabriken, stark rauchenden Schornsteinen oder übelriechenden Betrieben ist zu vermeiden. Am besten legt man Spielplätze am Rande von Waldungen, wenn diese nahe genug bei der Stadt liegen, oder innerhalb eines Parkes an. Wo dieses nicht möglich ist, sind Baumpflanzungen und Buschanlagen an den Grenzen des Spielplatzes erwünscht. Dagegen darf der Spielplatz selbst auf keinen Fall mit einzelnen Bäumen oder mit Baumreihen bedeckt werden, ebensowenig mit Springbrunnen und ähnlichen Anlagen.

Es ist zu empfehlen, den Platz durch ein Staket, einen Zaun oder eine Hecke nach belebten Strafsen hin abzuschliefsen. Die Plätze für die einzelnen Spielerscharen werden durch Fähnchen bezeichnet, nötigenfalls durch Leinen abgegrenzt. Etwa vorhandene Tennisplätze müssen für sich angelegt sein und dürfen zu anderen Spielen nicht benutzt werden.

Für Spielgeräte ist ein Schuppen zu wünschen, ebenso ist eine Vorrichtung zur Kleiderablage anzubringen. Zweckmäfsig ist es, wenn sich dabei ein verschliefsbarer Kasten mit numerierten kleinen Fächern zur Aufbewahrung von Wertsachen befindet. Eine Trinkgelegenheit (Wasserleitung, Brunnen, oder wo beides nicht vorhanden, wenigstens ein gefüllter Wassereimer) ist unbedingt nötig, ebenso eine Bedürfnisanstalt. Eine Wasserleitung ist schon deswegen sehr erwünschenswert, um den ganzen Platz in kürzester Frist zu besprengen; auch läfst sich mit ihrer Hilfe der Platz im Winter leicht in eine Eisbahn verwandeln. Sehr gut ist es, wenn am Rande des Platzes und mit ihm verbunden eine Turnanstalt oder gar eine besondere Turnhalle vorhanden ist. Die im Freien stehenden festen Turngeräte müssen aber so angebracht sein, dafs sie die freie Spielfläche nicht beeinträchtigen. Als Nebenanlage zum Betriebe volkstümlicher Übungen sind zu empfehlen: eine abgesteckte Laufbahn, die mindestens 100 m Länge haben mufs, eine um den Platz sich ziehende Bahn für Dauerlauf, eine gröfsere Niedersprungstelle für Sprungübungen und endlich ein Ringplatz. Aufserdem empfiehlt es sich, eine auch äufserlich erkennbare Stätte zum Antreten der Klassen und Spielmannschaften, zur Empfangnahme der Spielgeräte usw. zu bestimmen.

Literatur: Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele 1892—1907 (besonders die Auf-

sätze von Koch). — Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. Leipzig 1907. — — Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen. Leipzig 1900. — Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele. München 1898. — Fichart, Handbuch des Lawntennisspiels. — Raydt, Spielnachmittage. Leipzig 1907.

Blankenburg a. H. E. Witte.

Spielstunden

1. Freies Spiel oder obligatorische Schulstunde? 2. Wann, wie lange und wie oft soll gespielt werden? 3. Wahl der Spiele. 4. Die Leitung durch den Lehrer.

1. Freies Spiel oder obligatorische Schulstunde? Spiel ist Freiheit, Spiel und Zwang schliefsen sich aus — diese Behauptung konnte man häufig hören, als in dem vorigen Jahrzehnt zum ersten Male in weiteren Kreisen die Turnspiele obligatorisch gemacht wurden. Dagegen ist einzuwenden, dafs auch solche Übungen und Veranstaltungen, die durchaus in der Freiheit bestehen und dem freien Willen einzelner ihre Entstehung verdanken, wie z. B. das Vereinsleben, trotzdem bestimmter Regeln und Gesetze, d. h. eines gewissen Zwanges, nicht entraten können. Noch mehr aber hat die praktische Erfahrung gezeigt, dafs ohne eine gewisse Nötigung man bei den Schulspielen nicht auskommt. »Wer da meint, dafs Spiel und Zwang sich ausschliefsen, wird sein Ideal darin erblicken, dafs der Leiter möglichst wenig in den Gang eingreift, am besten unsichtbar wie ein Gott in seiner Wolke über dem Ganzen schwebt. Er wird sich damit begnügen, etwa zu Anfang der Spielzeit einmal die Schüler zu versammeln usw.; er wird aber auch bald sehen, was daraus wird, wenn der Reiz der Neuheit verflogen ist« (Weck.) Gewifs bedeutet das Spiel gegenüber dem Turnen der Schulstunde Freiheit. Es ist Erziehung in Freiheit gegenüber der Gewöhnung an Disziplin, aber dieser Unterschied liegt in der Art der Ausübung beider Tätigkeiten, und wenn auch der Schüler zu gewissen Zeiten sich frei bewegen darf, im Gegensatze zu den Übungen nach Befehl in der Schulstunde, so ist darum doch nicht gesagt, dafs er zu dieser Bewegung nicht durch Schulgesetze und Vorschriften angehalten und bei ihr vom Lehrer überwacht werden könne. Die Schule »hat die Turnspiele in grundsätzliche und geordnete Pflege zu nehmen; die Schüler sind zur Teilnahme verpflichtet; Befreiungen erfolgen durch den Direktor auf besonderen Wunsch der Eltern« (Wickenhagen).

2. Wann, wie lange und wie oft soll gespielt werden? Die Antwort auf diese Frage richtet sich zunächst nach den örtlichen Verhältnissen. Wenn ein ausreichender Spielplatz in unmittelbarer Nähe der Schule liegt und von dieser aus ohne Zeitverlust jeder Augenblick benutzt werden kann, so empfiehlt es sich, von der Ansetzung besonderer Spielstunden abzusehen und nach Bedarf und Möglichkeit die Turnstunde zum Spielen zu verwerten. Dieses Verfahren bietet den Vorzug, dafs man vollständig unabhängig von der Laune des Wetters ist und dem Spiel in seinem Verhältnis zu der Zahl der eigentlichen Turnstunden am besten gerecht werden kann; was man bei schlechtem Wetter zu wenig spielen kann, holt man bei gutem nach. Freilich ist dabei Voraussetzung, dafs der Turnlehrer wie der Leiter der Anstalt das richtige Verständnis für die Bedeutung und den Betrieb der Turnspiele haben. Das Spiel mufs in dem Umfange und der Art gepflegt werden, wie es an anderer Stelle dieses Buches (vergl. Absatz 3 und 4 sowie den Aufsatz über »Sport und Schule«) ausgeführt ist. Vor allem ist zu verlangen, dafs möglichst immer eine ganze Stunde dem Spiel gewidmet und nicht etwa blofs die letzten zehn Minuten »zur Erholung« ein Neckspiel ausgeführt wird. Liegt der Spielplatz weiter von der Schule entfernt (was wohl in den meisten Grofsstädten der Fall sein wird), oder ist Grund zu der Annahme vorhanden, dafs das Spiel hinter dem Turnen zurücksteht, so ist ein besonderer Spielnachmittag vorzuziehen, der von anderen Schulunterricht frei zu halten und für alle Schüler verbindlich ist. Als Zeit zum Spielen sind an diesem Tage etwa $1\frac{1}{2}$ Stunden anzusetzen. Diese werden in dem Sommerhalbjahre am besten auf den Spätnachmittag von $\frac{1}{2}6$ bis 7 gelegt. Im Winter mufs man natürlich früher anfangen, und mag etwa von 3 bis $\frac{1}{2}5$ gespielt werden. Verschiedene Meinungen herrschen

über die Frage, ob im ganzen Jahre, auch in der Winterzeit, gespielt werden soll oder nur in der wärmeren Hälfte des Jahres. Man hat vielfach die Regel aufstellen wollen, dafs die Spielstunde im Frühjahr erscheine und im Herbst vom Lehrplan verschwinde. Dem gegenüber aber mufs betont werden, dafs der Winter vor dem Sommer geradezu manchen Vorzug hat. Die Luft, sagt schon Guts Muths, ist rein, stärkend, die Kälte macht frisch und die Muskeln zur Bewegung aufgelegt. Die Statistik der Eisbahnvereine lehrt, dafs wir, von besonders rauhen Gegenden abgesehen, in Deutschland durchschnittlich etwa 20—30 Eislauftage haben. Meistenteils bekommen wir Eis und Schnee erst nach Weihnachten. Soll die ganze zum Teil so schöne Zeit im Oktober, November und Dezember den Spielen verloren gehen? Ferner ist zu beachten, dafs die einzelnen Winter von verschiedener Strenge sind. In den letzten Jahrzehnten haben wir zuweilen Winter gehabt, in denen gar nicht oder nur an 3, 4 Tagen eine Eisdecke zum Schlittschuhlaufen vorhanden war. Aus diesen Gründen empfiehlt es sich, dafs die Schule zunächst auf günstige Verhältnisse rechnet und auch für den Winter obligatorische Spielstunden ansetzt. Wird diese Einrichtung einmal durch ungünstige Witterungsverhältnisse unterbrochen, so ist es kein grofses Unglück; durch Anschläge am schwarzen Brett kann eine im Lehrplan angesetzte Stunde leicht abgesagt, ja sogar in eine Turnstunde umgeändert oder zum gemeinsamen Eislauf benutzt werden.

Mindestens einmal, möglichst aber zweimal in der Woche mufs der einzelne Schüler spielen, wenn für ihn sich die Wirkungen der Bewegung im Freien bemerkbar machen sollen. Deswegen hat die Schule für alle Klassen ein bis zwei Nachmittage zum obligatorischen Spiel anzusetzen, aufserdem kann sie noch für die freie Betätigung der Bewegungslust ihrer Schüler durch Einrichtung freiwilliger Spielstunden und Gründung freiwilliger Spielklubs sorgen.

3. Wahl der Spiele. »Übe wenige Spiele, aber diese gründlich«, ist ein wichtiger Grundsatz für den Lehrer. Mindestens mufs ein Spiel eine Zeitlang im Mittelpunkte des Betriebes stehen, und dürfen höchstens zwei andere noch der Abwechselung wegen daneben geübt werden. Für die kühlere Jahreszeit empfiehlt sich auf alle Fälle das Fufsballspiel. Die Knaben lernen leicht, es selbständig zu spielen, es erfordert von vornherein eine ausgiebige Bewegung aller und entflammt die Kampfesfreudigkeit. Vorläufig zieht man in Deutschland meistens Fufsball ohne Aufnehmen vor. Sollte später einmal das Interesse an ihm etwas erlahmen, so wird es immer noch Zeit sein, zur Abwechselung Fufsball mit Aufnehmen des Balles vorzunehmen; für falsch aber mufs es bezeichnet werden, beide Spielarten nebeneinander zu üben. Für die wärmere Jahreszeit haben wir das herrliche deutsche Schlagballspiel, das in den letzten Jahren sehr verfeinert und zu einem guten Partiespiel ausgearbeitet ist; daneben wird auch das englische Kricket empfohlen. Für besonders warme Tage und für gute Spieler, die einmal eine leichtere Übung vornehmen wollen, empfiehlt sich der Faustball. Endlich ist für eine Schülerschar, die wenig Platz hat, aber von einem guten Turnlehrer beaufsichtigt werden kann, das Barlaufspiel sehr zu empfehlen.

4. Die Leitung durch den Lehrer. Die Schüler spielen entweder klassenweise oder zu besonderen Mannschaften vereinigt. Innerhalb der Spielmannschaften sind Spielleiter von den Knaben selber zu wählen, die »Kaiser« oder »Kapitäne«. Die oberste Leitung aber hat der Lehrer, und am besten wäre es, wenn immer für jede einzelne Spielgruppe d. h. für je zwei Mannschaften ein Lehrer vorhanden wäre, der in den Spielen mit persönlichem Kampfe, wie beim Fufsball, zugleich das Amt eines Unparteiischen übernähme. Mindestens aber ist zu fordern, dafs für 2 Spiele (40—50 Mann) je ein aufsichtführender Lehrer vorhanden sei, eine Forderung, die die andere nach sich zieht, dafs möglichst alle jüngeren Kräfte des Lehrkörpers sich zu guten Spielleitern ausbilden. Immer mufs genau nach den Regeln gespielt werden, und wenn der Lehrer sich selbst scharf danach richtet und streng ihre Befolgung von den Schülern verlangt, so werden die Schüler, weil sie merken, dafs es keine Willkür ist, dieses am allerwenigsten als Zwang empfinden. Auch

das Aufsere des ganzen Spielbetriebes mufs geregelt werden und in bestimmter Weise vor sich gehen, damit Störungen und Verzögerungen so gut wie ausgeschlossen sind. Vergleiche hierzu im einzelnen Wickenhagen Seite 83—93.

Literatur: Guts Muths' Spiele. 8. Aufl. Herausgeg. von Lion. Hof 1893. — Die Spielregeln des technischen Ausschusses. Leipzig. — Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele. München 1898 (mit ausführlicher Literaturangabe). — Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele. Leipzig 1892—1907. — Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. Ebenda 1907. — Raydt, Spielnachmittage. Ebenda 1907. — Endlich vergl. den Aufsatz »Sport und Schule« in diesem Handbuche.

Blankenburg a. H. E. Witte.

Spielsucht

s. Spielerisch

Spilleke, August Gottlob

1. Lebensgeschichte. 2. Die Königliche Realschule von J. J. Heckers Tode bis zum Direktorat Spillekes. 3. Spillekes Wirken für die Realschule.

1. Lebensgeschichte. August Gottlob Spielleke war am 2. Juni 1878 zu Halberstadt geboren und besuchte das dortige Dom-Gymnasium, dessen Unterricht ihm aber nicht genügte, so dafs er selbständig weiter arbeitete. Weil sein Vater frühzeitig gestorben war und seine Mutter sich in beschränkten Verhältnissen befand, mufste er schon als Schüler durch Erteilen von Privatunterricht zur Bestreitung der Lebensbedürfnisse beitragen. Ostern 1796 ging er zur Universität Halle, um Theologie zu studieren. Bald wurde er aber durch F. A. Wolf so für die alte Philologie begeistert, dafs er als Lebensberuf das höhere Schulfach erkannte, in dem er Hervorragendes zu leisten bestimmt war. Auf Wolfs Empfehlung wurde er im Herbste 1798 in das Haus des bekannten Rektors des Friedrich-Werderschen Gymnasiums zu Berlin, des späteren Oberschul- und Konsistorialrats Gedike, zur Erziehung der Kinder berufen. Gedike war von dem hervorragenden Minister von Zedlitz nach Berlin gezogen worden, er verband mit dem philologischen Sprachunterricht auch eingehenden Sachunterricht und verschaffte — wie auch Meierotto am Joachimstaler Gymnasium — den Realien einen reichen Zugang im Gymnasium. Im Anfange des vorigen Jahrhunderts war er unter dem Minister von Massow hervorragend an der geplanten Neuregelung des höheren Schulwesens beteiligt. Er war auch der erste Leiter eines Gymnasialseminars, das Zedlitz im Jahre 1787 geschaffen hat. In dieses wurde nun auch Spilleke aufgenommen, so dafs er von Gedike pädagogisch reich beeinflufst wurde. Nebenbei unterrichtete er im Berlinischen Gymnasium zum Grauen Kloster. Seit 1800 war er Collaborator, dann Subrektor am Friedrich-Werderschen Gymnasium, seit 1804 auch Prediger und von 1810 an auf Scharnhorsts Veranlassung zugleich Lehrer der deutschen Sprache an der Königlichen Kriegsschule und Mitglied der Militär-Examinations-Kommission; im Jahre 1812 erhielt er den Professortitel. Es wird von ihm gerühmt, dafs er durch sein ganzes Wesen, in dem sich Kraft und Entschiedenheit mit Freundlichkeit und Wohlwollen paarten, einen fesselnden und nachhaltigen Eindruck auf seine Schüler ausgeübt hat. Er besafs eine poetische, zur Romantik neigende Natur und hat sich von der rationalistischen Richtung seiner Universitätszeit, namentlich seit seiner Bekanntschaft mit Schleiermacher, immer mehr befreit. Später stand er auch im Gegensatze zu seinem pädagogischen Lehrmeister, so dafs sich »bei ihm ein Mifsvergnügen über Gedikes pädagogische Mafsregeln« einstellte. Zwanzig Jahre lang hat er als Lehrer ungemein segensreich gewirkt, da wurde ihm im November 1820 das Direktorat des Königlichen Friedrich Wilhelm-Gymnasiums und der mit ihm vereinigten Königlichen Realschule übertragen, das er am 21. Februar 1821 übernahm.

Das Amt eines Schulleiters war in damaliger Zeit ein viel freieres, als es jetzt zur Zeit der Freizügigkeit und des strafferen Zusammenfassens des Staats sein kann. So konnten sich in diesem Amte bedeutende Persönlichkeiten selbständiger betätigen. Dies war weniger im Gymnasium der Fall, da dieses doch seiner Vergangenheit gemäfs auf festen Grundlagen stand, wenn auch gerade damals durch das Eindringen neu-

humanistischer Ansichten und der utraquistischen Auffassung Johannes Schulzes manche Veränderungen vorgenommen wurden. Spielleke besafs von F. A. Wolf her eine tüchtige philologische Bildung sowie eine durch eindringende Beschäftigung mit der Philosophie erzielte grofse Klarheit des Urteils; dazu kam eine ausgezeichnete 20 jährige Übung im Gymnasialunterricht, so dafs wir gern glauben, dafs das Gymnasium unter seiner Leitung neu aufblühte. Schon äufserlich läfst sich dies damit belegen, dafs die Anstalt von 6 Klassen und 140 Schülern zu 9 Klassen mit 372 Zöglingen anwuchs. Gleich in seinem ersten Programme 1821 sprach er sich in sehr wertvoller Weise »über das Wesen der Gelehrtenschule« aus. Sehr interessant ist sein Gutachten, das auf die von Lorinser in die breite Öffentlichkeit gebrachte Überbürdungsklage erfolgte. »Kein vorurteilsfreier Schulmann«, so schreibt er, »wird leugnen können, dafs bei allem gutem Willen der Schüler und bei aller Anstrengung der Lehrer die Resultate des Gymnasialunterrichts keineswegs in dem Grade genügen, als man nach der aufgewendeten Mühe erwarten sollte. Namentlich kann es keinem entgehen, dafs, während in den unteren Klassen geistige Regsamkeit allgemein zu herrschen pflegt, schon in den mittleren die Klagen der Lehrer über Mangel an geistiger Spannkraft beginnen, und dafs die jungen Leute, wenn sie zur Universität entlassen werden, zwar einen verhältnismäfsig nicht geringen Vorrat von Kenntnissen zu besitzen pflegen, dafs aber Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils und vor allem lebendige Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben oft bei vielen auf schmerzliche Weise vermifst wird.« Deshalb hält er eine Abänderung dies Zustandes für geboten, und zwar findet er einen besonderen Übelstand darin, dafs an die Schüler in allen den zahlreichen Unterrichtsfächern gleich hohe Anforderungen gestellt würden; dies gehe auf den unteren Stufen noch an, »auf den oberen dagegen, wo die Individualität und die besondere Richtung, welche ein jeder in seiner akademischen Laufbahn nehmen wird, schon bestimmter hervortritt, erscheint es in der Tat fast als eine Grausamkeit, bei manchem, welcher ein entschiedenes Talent für den einen Zweig wissenschaftlicher Tätigkeit besitzt, während er in anderen geringes leistet, auch darin dasselbe von ihm wie von allen übrigen zu verlangen«. Spilleke würde also heute durchaus für eine gewisse Wahlfreiheit der Lehrfächer auf den obersten Klassen eintreten, wie sie in Sachsen vielfach ausgeführt ist und auch in Preufsen — freilich unter lebhaftem Widerspruche — empfohlen und versucht wird.

Gröfsere Freiheit besafs Spilleke in Bezug auf die höhere Mädchenschule, die ebenfalls seiner Leitung unterstellt war. Diese, die nachmalige Elisabethschule, nahm bald einen überraschenden Aufschwung (sie stieg von 4 Klassen mit 92 bis auf 9 Klassen mit 380 Schülerinnen). Bald wurde sie in ein besonderes Gebäude verlegt und entzog sich dadurch mehr und mehr seiner Mitwirkung, die sich später nur auf gelegentliche Besuche im Unterricht und zündende Ansprachen beschränkte.

Ganz besonders aber sollte seine organisatorische Kraft der Realschule zu gute kommen, weshalb wir darauf etwas näher eingehen müssen.

Manchen Kampf und Streit hatte Spilleke zu bestehen, reiche Sorge, Mühe und Arbeit hatte er aufgewendet, aber auch grofse Freude an dem Fortschritte seiner Schöpfungen, an dem Gedeihen seiner Anstalten war ihm beschieden. So beglückt fühlte er sich in seinen Erfolgen, dafs er einst — zwar nahe vor seinem plötzlichen Ende, aber noch in ungebrochener Kraft — zu einem Kollegen sagte: »Jetzt möchte ich sterben, denn besser kann es durch mich doch nicht werden!« Am 9. Mai 1841 entrifs ihn ein Schlaganfall seiner gesegneten Wirksamkeit. Seine Büste ist in dem Schulsaale des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums aufgestellt.

2. Die Königliche Realschule von J. J. Heckers Tode bis zum Direktorat Spillekes. Die Realschule, die Johann Julius Hecker (siehe diesen!) im Jahre 1747 in Berlin gegründet hatte, war grofsartig aufgeblüht und hatte einen ganz aufserordentlichen Einflufs in allen Teilen Deutschlands und noch weiter ausgeübt. Unter Heckers Nachfolger, dem Oberkonsistorialrat und zugleich Oberbaurat Johann Elias Silberschlag, schied sich die Schule in

drei Anstalten, denen er die Namen: Pädagogium, Kunstschule und deutsche oder Handwerkerschule beilegte. Im Jahre 1784 übernahm Andreas Jakob Hecker, ein Neffe des Gründers, die Leitung. Unter ihm nahmen die drei Zweige der ganzen Schule immer mehr getrennte bestimmte Ziele an: das Pädagogium, in welchem die Scholaren zur Gelehrsamkeit zubereitet wurden, die Kunstschule, wo die zur Handlung, Ökonomie, Architektur, Bildhauerkunst und Malerei nötigen Unterweisungen gegeben wurden, und endlich die Handwerker- oder deutsche Schule; aber keine war von den andern völlig getrennt. Die erste von diesen schlofs sich nach und nach den bisherigen Lateinschulen an und wurde im Mai 1797 zum Gymnasium erhoben, die letzte nahm die Gestalt einer Elementar- und Vorschule an und bildete mit der Kunstschule zusammen die Realschule, die jedoch in Leistungen und Schülerzahl immer mehr zurückging. Es war die Zeit, in welcher sich vielfach Neues in dem Schulwesen vorbereitete: neue Ideen, neue soziale Anschauungen wurden aufgestellt und brachen sich Bahn, und ihnen folgten Versuche auf dem Schulgebiete nach. Fachbildung und Bürgerbildung suchten sich schulmäfsige Vorbereitung. Die französische Revolution und die Unterdrückung Europas durch Napoleon I., die innere Kräftigung Deutschlands und die Befreiungskriege, alle diese Ereignisse hemmten und förderten zugleich die nach Erfüllung ringende Idee. (Siehe den Artikel: Realschulwesen in Deutschland!)

So kam denn im Jahre 1814 auch die Berliner Realschule zu einer fest gegliederten Einrichtung nach einem Plane, den neben dem damaligen Direktor der Anstalt, Konsistorialrat Jak. Andreas Hecker, besonders der ehemalige Professor an der Anstalt, Ober-Konsistorial- und Schul-Rat Heinrich Nolte, ausgearbeitet hatte. Es würde hier zu weit führen, diesen Lehrplan einer höheren Bürgerschule und ihr Gesamtziel mit der schon im Jahre 1809 im Drucke erschienenen ausführlichen Ordnung C. Chr. Schmieders (Über die Einrichtung höherer Bürgerschulen. Halle 1809) oder mit den 1812 erschienenen Schulschriften Suabedissens (Allg. Gedanken von dem Unterricht und der Disziplin in Bürgerschulen und Lyceen, Allgemeiner Lehrplan für das Lyceum und die Bürgerschule in Kassel, beide in Kassel 1812) oder auch mit dem amtlichen Lehrplan für die Bürger- und Real-Schule der kathol. Gemeinde zu Frankfurt am Main von demselben Jahre zu vergleichen. Erwähnt sei nur, dafs hinsichtlich des Zwecks der Schule, ihres Lehrziels und ihrer Anordnung manche Ähnlichkeiten vorhanden sind, dafs diese sich jedoch durch den Ausschlufs des lateinischen Unterrichts von dem Berliner Plane unterscheiden, der in den 3 Klassen je 3 Stunden diesem Fache widmet. Dies entsprach völlig den Ideen des Ministers von Massow und den in Preufsen damals fast allgemein herrschenden Anschauungen.

Noch aber bestand an der Anstalt der Parallelunterricht, so dafs die Schüler nur in einzelnen Fächern in die höhere Klasse versetzt wurden, während sie den Unterricht in den anderen Gegenständen noch in der unteren Klasse besuchten; auch waren die Ziele zum Teil zu hoch und die Klassenstufen zu gering an Zahl, als dafs man nun schon gute Erfolge hätte erwarten können. So war es denn ein Glück, dafs nach dem Tode J. A. Heckers, der wegen mehrerer anderer Ämter der Schule nur wenig Zeit und Kraft widmen konnte, August Spilleke zum Direktor gewählt worden war.

3. Spillekes Wirken für die Realschule. Der Zustand der Realschule konnte den neuen Leiter nicht befriedigen, wenn er auch mit den Zielen des Nolteschen Lehrplans im allgemeinen einverstanden war. Dagegen erklärte er zur Erreichung derselben 9 Stufen anstatt der vorhandenen 6 für nötig, und auch den Parallelunterricht verurteilte er aus sehr triftigen Gründen. Schüler, so meinte er mit Recht, die in einem Gegenstande zurückgeblieben sind, vernachlässigen sich in diesem nur noch mehr, wenn sie in den anderen gröfsere Fortschritte machen können; deshalb ist es nicht gut getan, sie in den letzteren Fächern in höhere Stufen aufsteigen zu lassen, weil sie sonst jene völlig liegen lassen. Nach diesen Richtungen ging Spilleke deshalb zunächst vor, aber man würde seinem Verdienst nur sehr wenig gerecht werden, wenn man nicht die Zeitverhältnisse in

Betracht ziehen würde, unter denen er wirkte.

In dem Artikel: »Realschulwesen in Deutschland« habe ich (Band VII, S. 268 bis 274) darzustellen gesucht, wie vielfach die Idee der Realschulen in dieser Zeit gegen schwere Vorurteile und unberechtigte Ansichten zu kämpfen hatte, wie unter dem Drucke der vielfach herrschenden reaktionären Richtung das Ziel dieser Anstalten herabgedrückt wurde, wie die ganze Strömung für die Realbildung der Jugend um ihre Existenz von neuem wieder zu ringen hatte. Und hier wirkte besonders Spilleke befreiend und ermutigend durch seine Programm-Abhandlung vom Jahre 1822: »Über das Wesen der Bürgerschule«.

Es galt jetzt nicht mehr festzustellen, daſs die Realschulen nicht zu dem Zwecke nötig waren, um fertige Handwerker u. dergl. aus ihnen hervorgehen zu lassen. Zu dergleichen Zielen waren seit 1817 durch Beuth in Preuſsen Gewerbeschulen und schon 1815 in Baden polytechnische Institute ins Leben getreten. Die unmittelbare Vorbereitung auf den Beruf schied somit von den Zielen der Realschule aus, ihre Absicht war, wie die oben angeführten Lehrpläne von Schmieder, Suabedissen und Nolte deutlich aussprechen, auf eine allgemeine, im Wissen und Können befestigte Vorbildung für diejenigen Berufsarten gerichtet, die sich innerhalb des höheren bürgerlichen Lebens vorfanden. Dagegen galt es jetzt, die Beziehung der Realschule zum Gymnasium festzustellen, und in dieser Richtung liegt Spillekes Hauptverdienst darin, daſs er beide Schulen in gleicher Würde einander zur Seite stellt, indem er dem Gymnasium die philologisch-historische, der Realschule die mathematisch-physikalische Bildungsrichtung zuweist. Spilleke wendet sich ebenso gegen das einseitig formale Prinzip der Philologen wie gegen das Nützlichkeitsprinzip der Philanthropisten, da das wahre Prinzip des Unterrichts vielmehr aus einer Vereinigung beider hervorgehe.

Allgemeine Menschenbildung und bürgerliche Berufsbildung schlieſsen sich durchaus nicht aus, beide müssen vielmehr innig miteinander verbunden werden, wenn nicht die Bildung selbst entweder eine rein mechanische oder eine bloſs formale werden soll. Gymnasium und Bürgerschule haben beide eine höhere allgemeine Bildung zu gewähren, ersteres mit Berücksichtigung des Gelehrten-, die zweite mit Berücksichtigung des bürgerlichen Berufs der Zöglinge. Da die menschliche Seele nun besonders die beiden Richtungen auf Erkennen und auf Bilden zeigt, so müssen beide Grundtriebe auch die Möglichkeit ihrer Ausbildung auf den höheren Schulen finden. Das Erkennen wird schon lange auf den Gymnasien gepflegt, somit entsteht für die Realschule die Aufgabe, den Trieb zum Bilden und Schaffen zu fördern. Während also die Zöglinge jener die allgemeine Grundlage finden zu den theoretischen Ständen, erhalten die Realschüler eine ebenfalls allgemeine Vorbildung zu den praktischen Ständen, zu denen Spilleke auch die juristischen und medizinischen Berufsarten rechnet. Die Bürgerschule ist daher ebenso wie das Gymnasium ein »wissenschaftliches Institut«.

Alle bürgerliche Betriebsamkeit geht nun aber darauf hinaus, den Menschen immer mehr zum Herrn der Natur zu erheben, deshalb muſs in der Realschule das unterrichtet werden, wodurch »auch das äuſsere Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt« gewinnt. Somit hat im Mittelpunkte Naturkunde und Mathematik zu stehen, an welche Fächer sich die Muttersprache, die beiden für das praktische Leben wichtigsten und durch ihre reiche Literatur hervorragenden neueren Sprachen: Französisch und Englisch, ferner Geschichte, Geographie, Religion und endlich zur Bildung des Sinns für die Form Modellieren und Zeichnen anzuschlieſsen haben. Um aber entscheiden zu können, wohin die geistige Richtung eines Knaben gewendet ist, müssen erst in einer Elementarschule seine Anlagen hervorgelockt werden, aus der er dann im 12. Jahre in die Gelehrten- oder in die Bürgerschule übertritt.

Diese Ideen versuchte er nun in seiner Realschule durchzuführen. Freilich lieſsen sie sich nicht in ihrer Reinheit in die Praxis umsetzen, denn so wenig wie die Gymnasien sich nur auf die Bildung des Erkennens beschränkten, ebensowenig konnte das Ziel der Realschulen nur auf die Förderung des Triebes zum Bilden und Schaffen ausgehen. Ganz besonders in

Bezug auf den lateinischen Unterricht änderte Spilleke recht bald seine theoretische Ansicht. In seiner Schrift fand er noch keinen Anknüpfungspunkt des Latein an die übrigen Gegenstände der Bürgerschule, aber bald vermehrte er den lateinischen Unterricht, den er von Anfang an nur als fakultativen Lehrgegenstand zulassen wollte, in den Stundenzahlen und hob ihn auch in den Lehrzielen. — Mit manchen Schwierigkeiten hatten Spilleke und die Lehrer einer Anstalt zu kämpfen, die neben dem Gymnasium sich erst die Anerkennung für ihr Ziel und ihren Zweck erringen mufste, die deshalb auch noch keinerlei Berechtigung besafs. Da war es nun ein bedeutender Erfolg, dafs durch eine Ministerial-Verfügung vom 20. Dezember 1825 denjenigen Schülern der Anstalt die Zulassung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste gewährt wurde, welche die erste Klasse mit dem Zeugnisse der Reife verliefsen, und kurz vor seinem Tode erlebte Spilleke noch die Freude, dafs diese Berechtigung seinen für Prima reifen Sekundanern auf das Zeugnis des Direktors zugestanden wurde. Und noch eine gröfsere Anerkennung ward der Berliner Realschule zuteil mehrere Jahre vorher, als eine amtliche Festsetzung der Ziele dieser Anstalten erfolgte. Durch eine Verfügung vom 24. September 1826 wurde den Kandidaten des höheren Schulamts ein Probejahr vorgeschrieben, und schon von Beginn des nächsten Jahres an wurden der Realschule Probekandidaten zugewiesen. Und als die Regierung es nun an der Zeit hielt, der neuen Schulart ein bestimmtes Ziel zu stecken, da ist Spillekes Einrichtung wohl nicht ohne Einflufs auf die vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen« vom 8. März 1832 gewesen. Ganz besonders ist allerdings diese erste staatliche Regelung des Realschulwesens der bedeutenden Wirksamkeit des Direktors der Danziger Petrischule, Prof. Dr. Höpfner, zu verdanken, wie neuere Forschungen ergeben haben.

Mit Kraft und Energie, aber auch mit geduldigem Ertragen wufste Spilleke seine Pläne in die Tat umzusetzen, und immer war er dabei bemüht, in der Einsicht und Erfahrung in Bezug auf die Realschulsache fortzuschreiten. Daher gewann seine Anstalt grofse Anerkennung und lebhaften Zuspruch. Waren in der Realschule bei Antritt seines Direktoramts 6 Klassen mit 276 Schülern, so zählte sie bei seinem Tode 16 Klassen und 706 Schüler. Auch wurde die königliche Realschule wiederum zum Vorbilde für eine grofse Anzahl von ähnlichen Anstalten, die in diesen Jahren infolge der lebhaften Fürsorge der Stadtbehörden in Preufsen und in anderen deutschen Ländern ins Leben getreten sind.

Es scheint überflüssig zu sein, auf sein Leben ausführlicher einzugehen, besonders auch auf eine Charakterschilderung, da über ihn eingehende und umfassende Arbeiten, namentlich von seinem Schwiegersohne L. Wiese, vorliegen. Deshalb habe ich mich nur auf kurze Skizze unter Hervorhebung der bedeutendsten Leistungen beschränkt.

Literatur: Spillekes Programme von 1821, 22, 23. — Seine gesammelten Schulschriften. 1825. — Horkel, Memoria Augusti Spillekii praeceptoris. Berol. 1841. — Kalisch, Dem Andenken Spillekes, des Schulmannes. 1842. — L. Wiese, Aug. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842. — Ders., Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Ebenda 1886. — O. Simon, Die königliche Realschule und die Militärzeugnisse. Programm, königliches Realgymnasium Berlin. 1893. — Herzogs Encyklopädie. — Schmids Encyklopädie, Bd. 9. — Allgemeine deutsche Biographie, Bd. XXXV. — Auch findet man Stoff in: Realschulen in Schmids Encyklopädie. Bd. 6. — Realschulwesen in diesem Handbuche. Bd. 7. — Schulz, Geschichte der königlichen Realschule und der Elisabethschule. 1857. — Ranke, Überblick über die königliche Realschule. Programm 1861. — R. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik und in ähnlichen Werken. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — Ziegler, Geschichte der Pädagogik. — Ranke, Einladungsschrift. 1847. — Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen und in vielen anderen Schriften.

Marburg. K. Knabe.

Sport und Schule

1. Der Sport ist das englische Turnsystem. 2. Das deutsche Schulturnen. 3. Der englische Sport. 4. Die Ergänzung des deutschen Schulturnens durch den Sport.

1. Der Sport ist das englische Turnsystem. Über die Frage, wie sich die

Schule zum Sport stellen soll, ist man in Deutschland noch lange nicht einig. Es gibt Schulmänner, die den Sport als das Ideal der körperlichen Erziehung hinstellen, aber weit gröfser ist die Zahl derer, die unter diesem Worte nur die Auswüchse der echten Turnerei, die Karikatur jeder wahren körperlichen Erziehung verstehen. Es ist klar, dafs solche Meinungsverschiedenheiten nur möglich sind durch starke Ungleichheiten in der Auffassung der Bedeutung des Wortes, des Begriffes »Sport«. Um so dringender erscheint es geboten, bei einer Behandlung des Themas »Sport und Schule« genau darzulegen, was man unter Sport versteht, und zwar wird man am besten tun, diese Feststellung des Begriffes möglichst aus der Erfahrung, aus der Praxis heraus vorzunehmen. Dabei ist zweierlei zu beachten. Zunächst handelt es sich hier nicht um das ganze Gebiet des Sports, vom Pferderennen bis zum Markensammeln, sondern nur um den gymnastischen, soweit er in der Schule geübt werden kann, und zweitens ist auch für dieses begrenzte Gebiet, für den Schulsport also, ein ganz bestimmtes Vorbild gegeben, das wir in den englischen Schulen zu suchen haben. Der Sport, soweit er für uns in Frage kommt, ist das England eigentümliche System der körperlichen Erziehung, ist das Turnsystem der Engländer. Es fragt sich, ob das deutsche Schulturnen aus diesem englischen System der Leibeserziehung noch zu lernen hat und ergänzt werden kann.

2. Das deutsche Schulturnen. Die Entwicklung, die unser Vereins- und noch mehr unser Schulturnen seit der Mitte des Jahrhunderts genommen hat, kann mancherlei Bedenken und Widerspruch erzeugen. Im natürlichen freien Treiben auf der Heide und dem Anger hatten sich die Anfänge der Turnerei abgespielt. Der Turnplatz aufserhalb der Stadt war der Schauplatz der Leibesübungen, deren Betrieb gleichgestaltet für die Schüler, wie für die Erwachsenen war. An den schulfreien Nachmittagen zogen die Turngemeinden der Schulen hinaus, um in selbstgeschaffener Ordnung sich im Freien zu vergnügen. Seit der Mitte des Jahrhunderts etwa hat sich das allmählich geändert. Man ging in den Turnvereinen von der Erwägung aus, dafs Leibesübungen nur dann wirklich die beabsichtigten Erfolge hätten, wenn sie ohne Unterbrechung das ganze Jahr hindurch betrieben würden, und um dieses auch bei schlechtem Wetter und in dem Winterhalbjahr durchsetzen zu können, baute man als Ergänzung zu den Turnplätzen geräumige, mit guten Geräten versehene Hallen. Die Folge aber war, dafs man die Halle als die Hauptsache betrachtete und sich aus der freien Luft mehr und mehr zurückzog, und dies hatte wiederum die Wirkung auf den Turnbetrieb selber, dafs die natürlichen und einfachen Leibesübungen zurücktraten und allmählich ein ganz eigenartiges Geräte- und Kunstturnen entwickelte.

Hatte somit schon die Vereinsturnerei ein von dem Jahnschen Turnen durchaus abweichendes Gepräge bekommen, so hat noch gröfsere Änderungen das Turnen auf der Schule erfahren durch den Schöpfer des eigentlichen Schulturnens Adolf Spiefs und seine Jünger. Aus der Freiheit wurde es herausgenommen und in den Schulrahmen eingefafst. In der Schulturnhalle, günstigsten Falls auf dem Schulhofe wurde geübt. Die Turnstunde wurde in den Stundenplan eingereiht, ein schulmäfsiger Betrieb an Stelle des willkürlichen Treibens eingeführt; das Turnen wurde schulmäfsig behandelt und zur Schulstunde. Die Spiefssche Reform hat ihre guten, aber auch ihre bedenklichen Seiten. Als gut ist es zu bezeichnen, dafs nunmehr alle Schüler, auch die schwächlichen und trägen herangezogen werden, und dafs Überanstrengungen und Verfrühungen durch eine allmählich vom Leichten zum Schweren fortschreitenden Schulung vorgebeugt ist. Durch eine fein entwickelte Methode werden alle Schüler in gleichmäfsiger und ununterbrochener Ausbildung zu einem bestimmten Ziele herangeführt, der zur Verfügung stehende Raum und die Zeit werden von dem meist gut vorgebildeten Lehrer bis zur letzten Möglichkeit ausgenutzt, und es wird in den einzelnen Stunden tüchtig geübt und wirklich etwas geleistet. Andrerseits aber machen sich auch gewisse Übelstände geltend. Manche Übungen, die nicht in den Betrieb passen, weil sie entweder einen grofen Platz beanspruchen oder aber nicht in der Masse und nach Befehl

geübt werden können, so das Laufen, die Kampfesübungen und die Spiele*) sind vernachlässigt zu Gunsten der eigentlichen Darstellungsübungen. Häufig werden die Übungen des Oberkörpers und der Arme bevorzugt im Gegensatze zu den Beinübungen, und wird auf Mukelausbildung mehr Gewicht gelegt, als auf die Entwicklung der Organe. Endlich ist an die Stelle der freien Bewegungsfreudigkeit häufig ein Drill, zumal in den rein das Gedächtnis belastenden »Ordnungsübungen«, getreten, der zwar äufsere Erfolge erzielt, aber einem Hauptzwecke der Leibesübungen, nämlich der Entlastung von der geistigen Arbeit, geradezu entgegenwirkt.

Die Mängel des deutschen Schulturnens sind schon vor Jahrzehnten erörtert und gerügt worden, und besonders der schwäbische Turnmeister hat den eifrigsten Versuch gemacht, das Spiefssche System zu verbessern oder vielmehr durch ein eigenes zu ersetzen. Aber Jäger hat sich nicht so recht Anerkennung zu verschaffen gewufst, und es scheint, als ob seiner Turnerei trotz aller grofsen und guten Gedanken doch die eigentliche Anziehungskraft fehlt. Deswegen hat ein anderer Versuch mehr Aussicht auf Erfolg, nämlich der Versuch, das deutsche Spiefssche Schulturnen zu ergänzen durch die englische Gymnastik — durch den Sport. Sehen wir zu, worin der englische Sport besteht.

3. Der englische Sport. Sport ist ein englisches, aber dem Ursprung und der Etymologie nach dunkles Wort. Es bedeutet zunächst nur »Unterhaltung, Zeitvertreib in frischer Luft«, und zwar wird dabei besonders an die Übungen des Reitens, Jagens und Fischens gedacht. Der Begriff aber hat sich allmählich erweitert, und im weitesten Umfange kann man als Sport heute »eine mit besonderem Eifer betriebene Liebhaberei« bezeichnen. Aus den oben angeführten Gründen haben wir uns hier nur mit dem gymnastischen Sport zu beschäftigen und auch mit diesem nur, soweit er in der Schule betrieben werden kann und in den englischen Schulen tatsächlich betrieben wird. Zu diesem gehören besonders drei Klassen körperlicher Übungen:

1. Die sog. atlethischen Übungen (die dem Umfange nach etwa unserem »volkstümlichen Turnen« entsprechen) und das Schwimmen;
2. das Rudern, Segeln, weniger das Radfahren, das Schlittschuh- und Schneeschuhlaufen;
3. die Bewegungsspiele, wie Fufsball, Cricket, Lawn Tennis.

Aber mehr noch als das Was ist für den Sport kennzeichnend das Wie, die Betriebsweise und der Geist, in dem die Übungen gepflegt werden. Zunächst äufserlich. Der englische Sport wird fast nur im freien Lichte und in frischer Luft gepflegt, und infolgedessen ist die englische Jugend ganz anders an den Aufenthalt im Freien gewöhnt als die deutsche. Sodann ist bemerkenswert, dafs die Erziehung durch den Sport, sofern sie überhaupt ausgesprochenermafsen gewollt wird, in Freiheit geschieht; denn wenn auch die Zucht innerhalb einer Spiel- oder Bootmannschaft äufserst stramm ist, so wird sie doch gegenseitig ausgeübt, während die dem deutschen Schulturnen eigentümliche militärische, von oben eingesetzte und bewachte Disziplin in der Sporterziehung unbekannt ist. Aber von einer gewollten Erziehung kann man vielleicht gar nicht einmal reden; jedenfalls redet man in England selbst sehr wenig

*) Die Beweise für die aufgestellten Behauptungen können hier nicht gebracht werden. Um aber wenigstens anzudeuten, wie sich der Spielbetrieb der deutschen Schulen ziffernmäfsig darstellt, sei aus dem statistischen Material des »Jahrbuchs für Jugend- und Volksspiele« von 1895 folgendes angeführt:
Von den 1629 höheren Lehranstalten des Deutschen Reiches spielten im Jahre 1894:
482 gar nicht oder »gelegentlich«,
524 »in den Pausen« oder »in der Turnstunde«,
380 »wöchentlich 1—2 Stunden«,
243 »wöchentlich 2 und mehr Stunden«, nämlich:
78 : 2—3 Stunden,
69 : 3—4 Stunden,
96 : 4 und mehr Stunden.
Das heifst mit anderen Worten, dafs im Jahre 1894, zu einer Zeit, wo die Reformbewegung für das Jugendspiel schon länger als ein Jahrzehnt gewirkt hatte, eine den Ansprüchen der Gesundheitslehre entsprechende Pflege des Spiels bei noch nicht 15% der höheren Lehranstalten Deutschlands zu finden gewesen ist.
Es mufs anerkannt werden, dafs sich seitdem, besonders unter dem Einflusse der neueren, fortschrittlich gesinnten Bestrebungen manches gebessert hat; immerhin aber ist noch viel zu tun, bis das Ideal einer wirklichen Leibes-Erziehung erreicht ist.

davon, so sehr tritt sie hinter dem eigentümlichen Vergnügen an der Sache zurück. Dieses Vergnügen ist ein so wichtiges Kennzeichen, dafs man sagen mufs: Der Sport wird nur als Selbstzweck ausgeübt, um seiner selbst willen und des Vergnügens wegen, das man durch ihn hat. Im Grunde genommen ist dies ja auch beim deutschen Turnen der Fall, wenn es nämlich freiwillig, z. B. in den Vereinen betrieben wird, und GutsMuths selber nannte seine Gymnastik »körperliche Arbeit im Gewande der Freude«. Aber immerhin mufs diese Eigenschaft des Sports hervorgehoben werden, einmal weil manche Vertreter des Turnens ihn dadurch im Gegensatze zu diesem als Erziehungsmittel herabsetzen zu können glauben, und zweitens weil in der Praxis des Schulturnens, namentlich nach dem mustergültigen badischen Systeme, die Übungen tatsächlich fast alle nach Befehl, meist sogar nach Zählen oder selbst im Takte der Musik ausgeführt werden. Ein weiteres Kennzeichen des Sports ist das Streben nach möglichst vollendeter Leistung. Dabei wird jedoch weniger auf die Vollendung der Form, etwa auf die Schönheit der Körperhaltung, wie im deutschen Turnen, gesehen, sondern wesentlich nur auf Erreichung absoluter Höhe, auf die Erzielung der »Maximalleistung«. Nur insofern dieses Ziel, also die Erreichung der Höchstleistung dadurch gefördert wird, sieht man auch und zwar sehr gewissenhaft auf die Form, so z. B. beim Rudern, beim »Start« zum Lauf über kurze Strecken, beim Kugelstofsen usw., natürlich aber auch hier nicht auf die schöne, sondern auf die zweckmäfsige Form. — Wenn man einzig eine einzelne Übung und immer wieder nur die eine Übung vornimmt, so erreicht man natürlich mehr, als wenn man seine Kräfte an vielen verschiedenen Übungen zersplittert. Das Streben nach vollendeter Leistung führt deshalb den Sportsmann dazu, sich zeitweise nur auf Einzelleistung vorzubereiten; der Sport scheint also die Einseitigkeit zu begünstigen, während das deutsche Turnen gerade nach Vielseitigkeit strebt. Die Praxis zeigt freilich, dafs auch die Sportsleute keineswegs so einseitig sind, wie man in Deutschland leicht glaubt. — Da endlich die gute Leistung im Gegensatze zu der eines anderen auch immer die bessere sein mufs, so führt das Streben nach vollendeter Leistung zu dem Wetteifer, zu dem Wettkampf, dem Kampf überhaupt. Ja der Kampf, entweder nebeneinander wie beim Laufen, Springen, Rudern, oder der persönliche Kampf der Leiber gegeneinander, wie beim Fufsballspiel, der Kampf ist so sehr dem Sport eigentümlich, dafs deutsche Schriftsteller diesen sogar schlechthin als »Kampf«, »Spielkampf« oder »ritterlichen Kampf« haben definieren wollen. Auch äufserlich ist die ganze sportliche Ausbildung auf den Wettkampf zugeschnitten. Die athletischen Wettkämpfe, das Wettrudern und die Wettspiele bilden für den englischen Studenten fast ebenso wichtige Ziele, wie die wissenschaftlichen Prüfungen und die Examina. Endlich führt das Streben nach vollendeter Leistung auch dazu, sowohl den Körper durch zweckmäfsige Ernährung (Trainieren) auf diese vorzubereiten, als auch da, wo es möglich ist, die Geräte, ferner den Boden usw. möglichst zweckmäfsig herzurichten.

Eine besondere Beschreibung verlangen die englischen Spiele. Alle Spiele sind bekanntlich entweder Darstellungs- oder Kampfspiele. Die Kampfspiele sind desto vollendeter, je deutlicher und schärfer das Moment des Kampfes in ihnen ausgeprägt ist, und (da Kampf ja immer ein Streben nach Sieg ist) je schärfer und klarer sich der Sieg in dem Kampfe feststellen läfst. Die meisten unserer Kinderspiele (so »Katze und Maus«, »Drittenabschlagen«) sind unvollkommene Kampfspiele, richtiger Scherz- und Neckspiele, weil sie ohne Resultat verlaufen. Die englischen Kampfspiele sind dagegen alle vollendete Kampfspiele mit ausdrücklichem Streben nach Sieg und Feststellung des Sieges. Ferner ist in ihnen die Schwierigkeit der Erlangung des Sieges vortrefflich abgewogen, die Länge der einzelnen Partie ist richtig bemessen, um die Spieler sich ganz in sie hineinleben und doch ihr Interesse nicht zu früh erlahmen zu lassen. Die englischen Spiele sind nicht nur gute Kampfspiele, sondern auch ausgezeichnete Partiespiele, die sich nach dieser Richtung hin durchaus mit den feineren Brett- und Kartenspielen messen können. Dazu ermöglichen sie entweder unzählige voneinander verschiedene Kampfessituationen, oder aber sie erfordern eine

aufs feinste auszubildende Einzeltechnik. Da sie endlich auch noch meistens Parteiinteressen und kameradschaftliche Beziehung erwecken, so versteht man die gewaltigen Reize, die das Sportspiel auf die Jugend ausübt. Ein englisches Spiel kann man nicht nur »gelegentlich«, sondern stundenlang spielen, und man kann Tag für Tag von neuem zum Üben desselben auf den Spielplatz eilen, durch Wochen und Monate hindurch.

4. Die Ergänzung des deutschen Schulturnens durch den Sport. Man könnte im Zweifel sein, ob der deutsche Schulmann überhaupt Grund hat, der Frage »Sport und Schule« näher zu treten. Wenn jedoch die leibliche Gesundheit und die körperliche Erziehung der Jugend eine Sache des Pädagogen zu sein scheint, so hat er sich auch mit jener Frage abzufinden. Das deutsche Turnen ist verbesserungsbedürftig; Versuche es zu reformieren sind gemacht, aber vorläufig ohne rechten Erfolg — was wunder, wenn man auch die Erfahrungen anderer Völker auf diesem Gebiete berücksichtigen zu müssen glaubt, und zumal, da in der Tat in letzter Zeit (man vergleiche nur die »Spielbewegung«) schon starke Anleihen beim englischen Sport gemacht sind. Aufserdem ist es nicht zu leugnen, dafs der Sport in England ein mächtiges Erziehungsmittel geworden ist, wie jeder Engländer sich bewufst ist, wenn auch nicht soviel hohe und schöne Worte darum gemacht werden, wie in ähnlichen Fällen in Deutschland. Endlich ist es eine Tatsache, dafs die deutsche Jugend am Sport, wenn sie ihn kennen lernt, ein ausgesprochenes Gefallen findet. Soll man dies wirklich nur aus ihrem Hang zur »Fremdsucht«, ihrer Neigung für das »Weithergeholte« erklären? Will man wirklich hier künstlich unterdrücken, was unter verständiger Aufsicht und liebevoller Leitung sich so schön zur Erziehung verwerten läfst?

Die Frage, wie sich die Schule zum Sport stellen soll, kann man in 3 Einzelfragen zerlegen:

a) welche Sportübungen oder was von den Sportübungen und dem sportlichen Betriebe der Leibesübungen pafst für die Schule?

b) wieweit soll die Schule selber sportliche Veranstaltungen (Wettkämpfe, Wettspiele) unternehmen und Sportvereinigungen auf der Schule begünstigen?

c) wie soll sie sich zu den Sportklubs aufserhalb der Schule und zu deren Festen und Wettkämpfen stellen?

a) Von den drei Klassen der Sportübungen bringt uns die erste, die der »athletischen Übungen« wenig Neues, da wir etwas ganz Ähnliches in unserem »volkstümlichen Turnen« schon haben. Immerhin können wir uns durch den Sport zu einem energischeren Betrieb dieser in Deutschland häufig vernachlässigten Übungen anregen lassen. Besonders in der Pflege des Laufens stehen wir weit hinter unsern Vettern jenseits des Kanals zurück, und auch in der Methodik des Springens können wir von ihnen lernen. Dagegen wäre es töricht, wenn wir unsere vorzügliche Form des Turnunterrichts mit seiner strammen Zucht und seiner gleichmäfsigen Ausbildung aufgeben wollten, und ebenso sicher ist es, dafs wir die Hang- und Stützübungen an Geräten, sowie die mutbildenden gemischten Sprünge beibehalten müssen. Dagegen würden einerseits die zum Teil ganz wertlosen Ordnungsübungen, andrerseits die Künsteleien an den Geräten zu Gunsten der einfacheren und doch gesundheitlich und erzieherisch wirksameren Übungen des Gehens, Laufens, Springens, Werfens, sowie der noch immer nicht genug beachteten Kampfesübungen einzuschränken sein. — Für den Ruder- und Segelsport wird man kaum allgemein bindende Vorschriften geben können, sondern die Entscheidung hierüber den einzelnen Anstalten nach den örtlichen Verhältnissen überlassen. Weshalb soll dort, wo grofse Wasserflächen locken und die nötigen Geldmittel vorhanden sind, der Wassersport grundsätzlich ausgeschlossen sein? Ähnlich ist es mit dem Schlittschuhlaufen und dem Skisport, während darüber wohl nur eine Stimme ist, dafs das Radfahren als Wettkampfsport nicht auf die Schule gehört. — Am leichtesten wird man sich über die Bedeutung und den Wert des Sportspiels einigen. Denn darin haben die Engländer etwas geschaffen, was auf dem Kontinente so gut wie unbekannt ist und doch von allen Kulturstaaten angenommen werden müfste. Unbekannt ist

die Sache in aufserenglischen Ländern, denn es handelt sich hier nicht um das Spiel schlichtweg, sondern um das Bewegungsspiel der Erwachsenen, und nicht um gelegentliche Spielereien, Scherze und Belustigungen, wie sie auch Erwachsene einmal in besonders fröhlicher Gesellschaft üben, sondern um eine ständige Gewohnheit, um eine Volkssitte, oder, wie Konrad Koch es nennt, um ein eigentliches Spielleben. Eine derartige Volkssitte, ein auf Bewegung im Freien aufgebautes Erholungsleben ist aber für alle Staaten mit fortgeschrittener Kultur, mit gesteigertem Daseinskampf und raffiniertem Genufsleben ein unabweisbares Bedürfnis. Deswegen hat auch der deutsche Schulmann sich eingehend mit den englischen Spielen zu beschäftigen, und die Frage ist nur, ob wir die englischen Spiele ohne weiteres annehmen, oder aber unsere eigenen, nach dem Muster der englischen umgestalten und ausarbeiten sollen. Auch hier wird man von Fall zu Fall entscheiden. Unbedingt zu übernehmen ist Fufsball mit oder ohne Aufnehmen des Balles, das beste Spiel für die kühlere Jahreszeit. Als Sommerspiel steht das englische Cricket neben dem deutschen Schlagball, dessen Regeln in letzter Zeit so glücklich umgearbeitet sind, dafs es zu einem Partiespiel geworden ist, das den Vergleich mit Cricket sehr gut verträgt. Hier kann man also im Zweifel sein, was man wählt, zumal da Cricket so sorgfältig gepflegte Rasenplätze verlangt, wie wir sie in Deutschland kaum irgendwo haben. Diese vier Spiele aber reichen aus, ein Spielleben zu schaffen, jedenfalls ist hier ein zuwenig besser als ein zuviel. Trotzdem kann der Lehrer gelegentlich auch andere deutsche Spiele, wie Barlauf, Schleuderball, Faustball üben lassen (besonders Barlauf kann zu grofser Feinheit ausgebildet werden und empfiehlt sich, wenn gute Leitung, aber wenig Platz vorhanden ist); selbst Scherzspiele wie Drittenabschlagen geben einmal angenehme Abwechslung, nötig aber sind solche Spiele nicht. Andrerseits ist aber auch für die Schule kein Grund vorhanden, noch fernere englische Spiele zu übernehmen; so schön z. B. auch Lawn-Tennis ist, so kann man es doch der privaten Liebhaberei überlassen.

Was den sportlichen Betrieb der Leibesübungen betrifft, so mufs zunächst ausdrücklich betont werden, dafs die Zucht des deutschen Turnens die Grundlage für die körperliche Erziehung auf deutschen Schulen sein und bleiben soll. Aber auch sie hat eine Ergänzung nötig, denn es kann nicht geleugnet werden, dafs eine militärisch-turnerische Disziplin für die Erziehung zur freien Persönlichkeit nicht genügt. Hier kann man dem Sport sein Recht werden lassen, und zwar teilt man am einfachsten so, dafs für den Turnunterricht die deutsche Disziplin, für den Spielbetrieb die freie Zucht der Engländer gilt. Immerhin ist es nicht ausgeschlossen, auch in den Turnunterricht gewisse sportliche Elemente aufzunehmen, so den Wettkampf dort, wohin er gehört (Wettlauf, Wettspringen, Schnellklettern, Tauziehen usw.), und umgekehrt werden wir die Oberaufsicht des Lehrers auch in den Spielstunden nicht entbehren wollen.

b) Wettkämpfe und Wettspiele sind vom Sport unzertrennbar. Übernehmen wir also das Sportspiel, so können wir auch das Wettspiel nicht entbehren. Gerade hier sind mancherlei Bedenken laut geworden, die indessen von der Praxis zum grofsen Teile für unbegründet erkannt sind. Die Verhandlungen, die der Zentralausschufs für Volks- und Jugendspiele über diesen Punkt seinerzeit in Altona geführt hat, haben folgende Thesen geliefert, mit denen man sich wohl einverstanden erklären kann:

1. Wettspiele sind zu empfehlen, weil sie bei richtiger Durchführung den Betrieb der Spiele fördern, doch sollen sie nie zum Selbstzweck werden. Schülerwettspiele müssen sich in den Erziehungsplan der Schule einfügen.

2. Wettspiele setzen einen längeren Spielbetrieb voraus; sie sollen sichern, dafs eifrig und regelrecht gespielt wird; ferner sollen sie

a) den zur Teilnahme bestimmten Spielern eine verdiente Anerkennung oder auch eine aus der Niederlage sich ergebende wirksame Belehrung,

b) den anderen Spielern ein Vorbild zur Nachahmung, und

c) allen Zuschauern eine kräftige Anregung geben.

3. Wettspiele müssen planmäſsig veranstaltet werden:

a) zur passenden Zeit (an vaterländischen Festen, bei Vereins- oder Schulfeiern, am Schulschlusse),

b) regelmäſsig, doch nicht zu häufig,

c) zunächst unter Spielriegen desselben Vereins bezw. derselben Schule, dann mit näherstehenden anderen Spielriegen; danach erst können Wettspiele, bei denen alle, auch auswärtige Gegner, zugelassen werden, zweckmäſsig erscheinen.

4. Veranstaltung und Leitung soll bei Turn- und Spielvereinen von deren Vorstand, bei Schulwettspielen vom Direktor und Lehrerkollegium ausgehen, oder von denen, die von jenen damit beauftragt werden.

Zu empfehlen ist:

a) möglichste Einfachheit und Anspruchslosigkeit bei allen äuſseren Veranstaltungen,

b) Verbot jeder anstöſsigen Tracht (dieselbe soll zweckmäſsig, doch einfach und geschmackvoll sein),

c) Fürsorge, daſs von den Mitwirkenden weder während des Wettspiels noch unmittelbar hinterher alkoholhaltige Getränke genossen werden.

5. Preise sind bei gewöhnlichen Wettspielen nicht zu empfehlen, bei gröſseren zulässig und als Anregung erwünscht; sie sollen nicht dem einzelnen, sondern dem Vereine bezw. der Schule der siegenden Spielriege zufallen und etwa in einem Wandschmucke für Turnhalle, Aula, Vereins- oder Klassenzimmer bestehen.

Auch gelegentliche Wettkämpfe in volkstümlichen Turnübungen sind nur zu empfehlen. Sie fördern den Eifer der Schüler, zumal wenn nicht nur einzelne, sondern ganze Klassen mit ihren Gesamtleistungen gegen andere kämpfen. Man muſs sich nur hüten, Einseitigkeit und blendendes Athletentum zu erzeugen.

Über Sport- und Spielvereinigungen auf der Schule ist man in Altona zu folgenden Beschlüssen gekommen:

1. Spielvereinigungen an höheren Schulen sind besonders bei dem gegenwärtigen Mangel an geeigneten Spielleitern unter den Lehrern wünschenswert, aber auch im allgemeinen der Spielbewegung förderlich, weil durch sie

a) ein fester Stamm guter Spieler herangebildet,

b) der Charakter der Schüler infolge der ihnen eingeräumten Selbständigkeit gestärkt,

c) der Bildung verbotener Schülervereinigungen mit ihrer verderblichen Vorwegnahme studentischer Sitten und Unsitten entgegengewirkt,

d) die Regelmäſsigkeit des Besuches der Spielplätze durch die eigene Kontrolle der Schüler erhöht,

e) die Erziehung zu Spielleitern und die Entwicklung festwurzelnden Spieleifers gehoben und hiermit

f) verursacht wird, daſs die die Anstalt verlassenden Schüler in gröſserer Zahl Spiele betreibenden Vereinen beitreten oder sonst die Spiele nach der Schulzeit weiter pflegen und

g) Wettspiele mit anderen Schülern erleichtert werden.

2. Damit die Schülervereinigungen voll ihren Zweck erfüllen können, und damit Sonderbestrebungen verhindert werden, ist erforderlich oder doch wünschenswert, daſs

a) möglichst viele Schüler der betreffenden Klassen dazu gehören,

b) der Turn- oder ein anderer Lehrer die Oberaufsicht führt,

c) der Leiter der Anstalt jährlichen Bericht fordert,

d) den Eltern die Zugehörigkeit zur Vereinigung bekannt ist,

e) die finanzielle Verwaltung kontrolliert wird.

c) Endlich hat die Schule noch Stellung zu nehmen zu dem Sport im öffentlichen Leben. Auch hierüber haben die Altonaer Verhandlungen zu mustergültigen Thesen geführt:

1. Man muſs beim Sport die Ausschreitungen, ausländisches Wesen, Groſsmannssucht, Preis- und Rekordjägerei und dergl., die dem Beschauer zuerst ins Auge fallen, wohl unterscheiden von seinem guten Kern. Gegen die ersteren soll man sich mit Nachdruck wehren, aber über dem Tadelnswerten die guten Seiten des Sports nicht übersehen.

2. Für die Frage »wie sollen wir uns zu der Teilnahme unserer Schüler an sportlichen Vereinen und Veranstaltungen stellen?« — kommt es darauf an, ob mit

Sicherheit darauf zu rechnen ist, dafs bei derartigen Vereinen und Veranstaltungen die geschilderten Auswüchse des Sporttums vermieden werden.

3. Gar nichts ist einzuwenden gegen sportliche Vereinigungen und Veranstaltungen, die von der Schule aus unternommen und von Lehrern (vom Turnlehrer) geleitet werden. (Fufsball- oder Cricket-Klubs; Ruder- oder Schwimmvereine, Eisfeste u. ä.)

4. Auch gegen solche Vereine und ihre Veranstaltungen wäre nichts zu sagen, die zwar aufserhalb des Rahmens der Schule stehen, aber (etwa wie gute Turnvereine) von Männern geleitet werden, die das genügende Verständnis für Jugenderziehung haben und mit der Schule in Berührung und Einvernehmen zu bleiben trachten. Immer aber wird in solchem Falle der einzelne Schüler eine besondere Erlaubnis der Schulbehörde einzuholen haben, die namentlich dann verweigert werden sollte, wenn der Schüler seinen Verpflichtungen gegen die Schule, wie insbesondere auch gegen den Turnunterricht der Anstalt nicht genügend nachkäme.

5. Von allen sportlichen Vereinen und Veranstaltungen dagegen, bei denen der Schule die eben gekennzeichnete Sicherheit einer guten Leitung nicht geboten wird, oder bei denen gar offene Angriffe gegen die Schuldisziplin zu bemerken sind, sind die Schüler ohne weiteres fernzuhalten.

Literatur: Hartwich, Woran wir leiden. Düsseldorf 1881. — Hermann, Die Schulspiele der deutschen Jugend. Braunschweig 1892. — Hueppe, Über die Körper-Übungen in Schule und Volk. Leipzig 1895. — Ders., Volksgesundung durch Volksspiele. Ebenda 1898. — Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper (englische Schulbilder in deutschem Rahmen). Hannover 1889. — Koch, Das heutige Spielleben Englands. Braunschweig 1895. — Witte, Das Ideal des Bewegungsspiels. Berlin 1896. — Ders., Wettkampf und Kampfspiel. Deutsche Turnzeitung, 1897. — Schnell, Die volkstümlichen Übungen des deutschen Turnens. Leipzig 1897. — Rolfs, Sport und Schule. Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele, 1897. — Math. Meyer, Sport und Schule. Hamburg 1897. — Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele. München 1898 (mit ausführlichen Literatur-Angaben). — Koch, Erziehung zum Mute. Berlin 1900. — Raydt, Spielnachmittage. Leipzig 1907.

Blankenburg a. H. E. Witte.

Sprachentwicklung der Kinder und der Menschheit

I. Sprachentwicklung der Kinder.

Die wissenschaftlichen Beobachtungen der Sprachentwicklung der Kinder reichen nicht viel über 100, eingehendere Untersuchungen nicht über 50 Jahre zurück. Angestellt wurden sie an Kindern der weifsen Rasse und zwar deutscher, englischer, nordamerikanischer und französischer Nationalität sowie an Indianerkindern. Nach ihrem Ergebnis ist die Sprachentwicklung zwar hinsichtlich ihrer Zeitdauer und in Einzelheiten individuell verschieden, so vollzieht sie sich beim weiblichen Geschlecht durchschnittlich rascher, wird durch eine das Kind viel zum Wahrnehmen und Nachahmen veranlassende Umgebung beschleunigt und, wenn sich in dieser noch kindlich sprechende Kinder befinden, durch Darbietung leichter nachzuahmender Sprach-

formen erleichtert, doch auch in der Selbständigkeit beeinträchtigt; aber im grofsen und ganzen schreitet sie bei geistig und leiblich gesunden Kindern in gleichmäfsiger Stufenfolge fort. Hierbei lassen sich 4 Hauptstufen unterscheiden.

1. Hauptstufe: Die Zeit der Willenlosigkeit. Von der Geburt bis zur Wende des 1. und 2. Vierteljahres. — A. Das Schreien. 1. Monat: Nicht die Sprache, wohl aber ihre Entwicklung beginnt schon mit der Geburt. Die einströmende Luft übt auf den Atmungsapparat den ersten Reiz aus. Durch diesen werden unwillkürlich (reflexiv) die Bahnen der Nerven in Tätigkeit gesetzt, welche die Ausatmung der Lunge bewirken, die Stimmbändermuskeln straff spannen und den Mund öffnen, so dafs der Ausatmungsstrom sie in Schwingungen versetzt und so zum Tönen bringt. Dieser Ton, der Stimmton, wird durch Anprallen an die Kehl- und Mundteile, vielleicht auch durch einige Zuckungen der Zunge, die jedoch im wesentlichen ruhig im Munde liegen bleibt (Indifferenzlage), etwas getrübt. Er klingt wie ein gedehntes breites ä mit Nebengeräuschen, und zwar geht meist dem ä ein dumpfer Laut voraus, der entfernt einem kurzen u ähnelt. Dies ä beim ersten Schrei ist der dem Menschen angeborene Urlaut. Durch diesen Schrei bekundet das neugeborene Kind wie das piepende Hühnchen und blökende Kalb das für alle mit Lungen atmende Wesen gültige Gesetz: ein äufserer Reiz löst eine Lautäufserung aus. Damit beginnt es auch eine treffliche Vorübung für das Sprechen, bei dem wie beim Schreien die Einatmung eine kurze und tiefe, die Ausatmung eine sehr lange ist.

Angeboren (instinktiv) sind auch die sogleich nach der Geburt eintretenden Saug-, Schluck- und Leckbewegungen der Lippen, des Gaumens und der Zunge. So vermag denn schon der Neugeborene alle zur Lautbildung notwendigen Körperteile zu bewegen, freilich getrennt.

Sobald wie der Säugling zum erstenmal, bisweilen schon einige Minuten nach der Geburt, durch äufsere Eingriffe oder innere Vorgänge veranlafsten Körperschmerz oder Hunger und Durst fühlt, schreit er wieder. Jetzt bewirkt aber die Verschiedenheit der Empfindung schon eine Variation der Stimme, wenn auch nicht in vokalischer Beziehung. »Beim Schmerz ist das Schreien ununterbrochen und die Töne sind höher, als bei irgend welchem anderen Schreien. Wenn das Kind vor Hunger schreit, dann zieht es die Zunge zurück, verkürzt dieselbe und verbreitert sie dadurch, mit längeren und kürzeren Ruhepausen laut ausatmend« (Preyer). Allerdings ist manchmal anfänglich der Unterschied so gering, dafs er erst später, von Darwin in der 11. Woche, bemerkt wird, ganz deutlich Ende des ersten Halbjahres. Leichtes Unwohlsein löst Wimmern aus, Nässegefühl und beendigte Verdauung Grunzen, Lustgefühl unbestimmbare vokalische Laute.

Kurz nach dem Gefühl treten die anderen Sinne: Geschmack, Geruch, Gesicht in Tätigkeit, das Gehör dagegen erst nach Verlauf von mehreren Stunden, manchmal sogar erst am 2. und 3. Tage und noch später, so dafs also jedes Kind eine Zeitlang schreit, ohne es zu hören. Nachdem sich die Paukenhöhle mit der zum Hören nötigen Menge Luft gefüllt hat, »wird das vorher gewissermafsen stumpf gewesene Sinnesorgan zur Aufmerksamkeit gezwungen; es empfängt die Töne nicht nur, sondern es leitet sie weiter auf das Zentralorgan über, woselbst sie die Empfindung des Hörens auslösen. Je öfter nun der Weg der Sinnesleitung betreten wird, je häufiger er also geübt wird, um so schärfer und deutlicher werden allmählich die einzelnen Klangbilder vernommen und voneinander unterschieden werden müssen. Es werden mithin jetzt die Töne in ihrer verschiedenen Reihenfolge ins Gehörzentrum übertragen« (Haug).

Der erste Saugakt verursacht die erste Lustempfindung und die erste Erfahrung, die ihre Spur im Gehirn hinterläfst. Hier verknüpft sie sich mit der angeborenen Bewegung des Saugens. So beginnt die Entwicklung des Gedächtnisses: »Saugen erweckt die Erinnerung an den süfsen Geschmack, der süfse Geschmack für sich bewirkt Saugen.« Nun tritt aber auch eine zeitliche Sonderung der Empfindungen ein, nämlich die der Bewegungsempfindung beim Saugen und die der darauffolgenden Empfindung des Süfsen. Das Saugen an der rechten und linken Brust führt zur

räumlichen Sonderung der Empfindungen. »Hiermit ist die erste Tat des Verstandes getan, die erste Wahrnehmung gemacht, nämlich die Empfindung primitiv zeitlich und räumlich bestimmt.« In ähnlicher Weise werden allmählich auch durch die anderen Sinne dem Gedächtnisse Erinnerungsbilder eingeprägt und dem Verstande Wahrnehmungen zugeführt. — Nun folgt auch auf unangenehme Geschmacks- und Gesichtsempfindungen das Schreien. Da schon seit der zweiten Woche die Kinder sich durch Wiegenlieder beruhigen lassen, so muſs in diese Zeit das Aufkeimen für das Verständnis der Töne der menschlichen Stimme gesetzt werden.

Ende des ersten Monats stellt sich das Schnarchen ein, wodurch die Bildung des r vorbereitet wird.

B. Lachen und Lallen. 2. Monat: Nun wird das Lustgefühl lebhafter und auch durch bewegte Gegenstände sowie durch Schälle, besonders der menschlichen Stimme bewirkt. Wie der Hautreiz beim Baden und Kitzeln rufen diese eine jedenfalls erbliche Lautäuſserung des plötzlich eintretenden Lustgefühls hervor: das Lachen. Allerdings schwanken über sein erstes Vernehmen die Berichte zwischen dem 23. Lebenstage und der 17. Woche. Das Lachen über Gesichts- und Gehörempfindungen ist ein sicheres Zeichen dafür, daſs den Säugling die Auſsendinge in eine freudige Gemütsstimmung versetzen. Ein Fortschritt in der Sprachentwicklung wird durch dasselbe insofern getan, als nun auch Schallempfindungen Lautäuſserungen auslösen; ferner dient es mit zur Vorübung der Sprachwerkzeuge, besonders für die Bildung des h.

In dieser Zeit tritt auch das Lallen ein. Da dieses nur in behaglicher Lage und bei vollständigem Wohlsein, gewöhnlich nach erfolgter Sättigung sich zeigt, so ist es wohl im Gegensatz zum Lachen der unwillkürliche Ausdruck der allmählich eintretenden, aber anhaltenden heiteren Gemütsstimmung und dem Trällern und Singen des Erwachsenen ähnlich, ja gewissermaſsen dessen Beginn. Allein es ist auch etwas anderes: Offenbar regt sich jetzt die den Zungen- und Kehlkopfmuskeln vererbte Kraft und Fähigkeit und veranlaſst das Kind, ähnlich wie mit den Fingern, mit der Zunge zu spielen und so ihre indifferente Lage im Munde zu verändern. Da der Säugling nun dabei ausatmet, so entstehen bei Anspannung der Stimmbänder unwillkürlich vokalische Töne, während durch dieses Spielen die zur deutlichen Vokalbildung nötige Gewandtheit und Stärke erworben wird. Daſs es sich hier um ein durch das Spielen bewirktes zufälliges Hervorbringen von Lauten handelt, erklärt auch deren individuell verschiedene Reihenfolge. Nach Taine bildete ein französisches Kind noch im Alter von $3^1/_2$ Monaten nur Vokale, und das Regelrechte ist wohl, daſs beim Lallen auf die undeutlichen Vokale zunächst deutliches ä und a, das lange bei weitem der häufigste Laut bleibt, folgen. Andere dagegen haben bei ihren Kindern deutliches ä und a zugleich in Verbindung mit m oder r (letzteres wohl aber undeutlich) gehört, nämlich Sigismund die Silbe ma, Preyer amma, Lindner arra und ärrä. Noch im 2. Monat gesellten sich dazu bei Sigismunds Knaben (von nun an mit S. bezeichnet) ba, bu, appa, ange, anne, brrr, arrr, bei dem Preyers (von nun an P.) ao, ta-hu, gö, örö, ara. Im allgemeinen scheinen daher u, m und undeutliches r die 2., o, e, ö, b, p, n, t, h, ng, g und brrr (wohl Lippen-r) die 3. Stelle einzunehmen. Doch wurden auch bei den Kindern, die schon im 2. Monat Konsonanten bildeten, diese bis Ende des 1. Halbjahres von den Vokalen ganz bedeutend überwogen; sie erschienen als vollständige Nebensache und verdankten ihre Entstehung wohl nur dem Umstande, daſs während des Lallens zuweilen Saug-, Schluck- und Leckbewegungen gemacht wurden. Als Regel läſst sich hinstellen: Im 2. Monat bildet das Kind nur rein vokalische Silben oder solche, die aus 1 Vokal und 1 einzigen Nasen- oder Verschluſslaut, oder h oder undeutlichen r bestehen. Doch scheinen b mit p, d mit t, g mit k bis zum 5. Monat nicht zusammen vorzukommen. Als 4. Schicht reiht sich vielfach im 3. Monate dazu: ai, ei, i, l; nun bildet aber das Kind auch Silben, in denen ein Nasen- oder flüssiger Konsonant unmittelbar neben einem Verschluſslaut derselben Artikulationsstelle steht, wie omb, grei, angka. So bringt der willenlose Säugling spielend die leichteren Silben der

artikulierten, d. i. menschlichen, Sprache hervor.

C. Vokalische Gefühlsäuſserungen: Gleichzeitig tut er aber einen noch bedeutungsvolleren Schritt. Er drückt Gemütszustände durch Vokale aus; so ist ä als Zeichen der Unlust von Vierordt im 2. Monat beobachtet worden, während Preyer fand, daſs im 4. ä und u beim Schreien über Unlustgefühle überwiegen: ǟ-ŭ ǟ-ŭ ǟ, — ŭ-ǟ ŭ-ǟ, — ā-ŭ ā-ŭ — ū-ū-ā-ö, — ūă-ūă-ūă-ūă. Als Ausdruck der Lust ist von Vierordt im 2., von Strümpell im 3. Monat a festgestellt worden, von Preyer in demselben Monat a-i, uao, ä-o-a, ä-a-a und o-ä-ö. Später überwog bei demselben Kinde a und i in den Lustäuſserungen, so im 6. Monat aja, ă-á-ī-ŏ-ā, im 8. aei, doch auch a-au und ă-hau-ă. S. bekundete seit dem 10. Monat wie auch andere Kinder sein Wohlgefallen durch ei ei.

D. Gefühlsäuſserungen in Silben. 3. Monat: Vom 3. M. an sind aus Vokalen und Konsonanten bestehende Gefühlsäuſserungen von Preyer festgestellt worden, mit h und r solche der Lust: habu, im 5. brrha, im 6. örrgö, im 8. hörrö, mit n solche der Unlust: nei nei während des Schreiens, ngö, nä, nai-n in hungriger unbehaglicher Stimmung, im 4. M. na, nannana, nă-nă nanna und zwar bereits mit ablehnendem Sinn. Daſs n, welches durch Vorschiebung der Zungenspitze nach dem Zahnfleisch gebildet wird, wesentlicher Bestandteil der Unlustäuſserungen ist, erklärt sich wohl daraus, daſs schon in den ersten Monaten das Kind die Zungenspitze benutzt, um unangenehme Gegenstände, so die Saugflasche nach eingetretener Sättigung, aus dem Munde zu schieben. —

Die Lautäuſserungen des Vierteljahrkindes sind gleichsam eine Lautsprache im Larvenzustande. Mit dem Erwachsenen hat jenes gemein die aus Vokalen und Konsonanten bestehenden Lautbildungen, das Ausdrucksvermögen mehr oder minder bestimmter Gefühlszustände durch Töne und Lautbildungen, wie auch das taubstumme Kind, und auſserdem das Hören der Lautäuſserungen anderer unter Zeichen des Interesses; doch mangelt ihm die Willkür bei der Hervorbringung, die Absicht, sich verständlich zu machen und die Fähigkeit andere zu verstehen. In dieser Beziehung steht es unter den Säugetieren und Vögeln. Daneben haben sich aber gleichzeitig die Keime einer Gebärdensprache entwickelt. Die Gefühlszustände des Säuglings gelangen auch durch lautlose Reflexbewegungen von Körperteilen zum Ausdruck, so Lust- und Unlustgefühle durch lebhaftere Bewegung der Arme und Beine, Aufmerksamkeit bei der Betrachtung durch Mundspitzen, Abneigung durch Kopfabwenden; auf Berührung und Schalleindrücke erfolgt zuweilen schon in der 1. Woche Stirnrunzeln. Ferner tritt eine Verbindung dieser unwillkürlichen Ausdrucksgebärden mit den Lautäuſserungen beim Lachen ein, das lebhafte Armbewegungen begleiten.

2. Hauptstufe: die Zeit der Ähnlichkeit mit der Tiersprache: durchschnittlich vom 2. bis zum Ende des 4. Vierteljahres. — A. Willensäuſserungen und Verstehen derselben. 4. Monat: Um die Wende des 1. und 2. Vierteljahres geschieht wohl bei allen gesunden Kindern ein wesentlicher seelischer Fortschritt. Das Gedächtnis und die Fähigkeit wahrzunehmen sind so weit erstarkt, daſs die Gesichter, zuweilen auch die Stimmen der Eltern und der Amme unter Freudenbezeichnungen wieder erkannt und von denen Fremder, die Staunen, ja Furcht hervorrufen, unterschieden werden. Diese Freudenäuſserungen lassen vermuten, daſs bereits das Kind in den Eltern die Spender der Nahrung und alles Erfreulichen erblickt, und da es nun auch den Kopf der Schallquelle zuwendet, daſs in ihm die Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhanges der Wahrnehmungen aufkeimt, mit anderen Worten, daſs sich die Wahrnehmungen zu Vorstellungen verknüpfen. Ist z. B. der Säugling von dem Vater öfter herumgetragen worden, so genügt jetzt dessen Anblick, um das Erinnerungsbild davon hervorzurufen. Der Vergleich dieses mit dem jetzigen, an und für sich schmerzlosen Zustande läſst letzteren als unangenehm erscheinen; es entsteht ein seelischer Schmerz, das Begehren, der das Willenszentrum weckt und gleich dem physischen Schmerz Schreien bewirkt. So ist eine Nervenbahnverbindung hergestellt zwischen Gesichtsnerven, Gehirn und den Nerven von Sprachwerkzeugen. Von nun an schreit der Säugling beim Anblick des

Vaters, um getragen zu werden. Er schreit jetzt absichtlich, d. h. das Willenszentrum in der Grofshirnrinde regt die Kehlkopfnerven zu der zum Schreien nötigen Muskelbewegung an. Das Schreien ist nun auch Willensäufserung. — Wie die lautlichen so treten aber auch andere ursprünglich reflexive Äufserungen von Gefühlszuständen in den Dienst des Willens, so wird (bei P. in der 16. Woche) das Kopfabwenden zum absichtlichen Kopfschütteln als Zeichen der Ablehnung. Die aufdämmernde Erkenntnis der Aufsenwelt treibt den Säugling dazu, sich derselben zu bemächtigen. Die Hand, deren Muskeln das Spiel gestärkt hat, greift nach den Dingen, um sie festzuhalten und nach dem Munde zu führen, dessen Lippen schon vor der Aufnahme der Nahrung Saugbewegungen machen. Da merkt er, dafs er nicht alles, was er sieht, erfassen kann; das erfüllt ihn mit Unlust, und diese äufsert sich in Lauten; er stöfst Interjektionen des Unwillens aus. Doch dieses Zappeln und Schreien oder Ächzen bewirkt, dafs ihm das Verlangte gereicht wird. Das merkt er sich und zappelt und ächzt absichtlich. Das Ausstrecken der Arme mit oder ohne Laute wird zum Zeichen des Verlangens. Gleichzeitig und zu ein und demselben Zwecke werden vom Willenszentrum Laut und Gebärde veranlafst und so die Entwicklung der lauten Mundgebärde begründet. — Das Erwachen des eigenen Willens weckt nun auch das Verständnis für die Willensäufserungen anderer. An deren Gebärden und Mienen, an der Klangfarbe und Betonung, an der Stärke und Höhe der Stimme erkennt er, ob ihm etwas erlaubt oder verboten, ob er gelobt oder gescholten wird. Dies bekundet er durch Gebärden und Mienen und besonders durch Gehorsam. Seine absichtlichen Laute und für ihn auch die Worte der Erwachsenen haben jetzt den Wert von den Lock- und Warnungsrufen der Säugetiere und Vögel. So ist er auf die von den warmblütigen Tieren eingenommene Sprachstufe gelangt, welche durch Gebärden und Töne sich einander über ihr Wollen verständigen.

Um diese Zeit treten bei vielen Kindern hohe, nach i zu klingende Krählaute zunächst als unwillkürliche Freudenäufserungen auf; später werden aber auch sie dem Willen untertan. Das Kind kräht zu seinem Vergnügen oder auf die Aufforderung anderer.

Durch das Erwachen des Willens wird ferner ein für die Sprachentwicklung höchst wichtiger Trieb erweckt: der Nachahmungstrieb. Schon in der 15. Woche können Kinder dazu gebracht werden, dafs sie Bewegungen, die sie bereits unwillkürlich gemacht haben, den Erwachsenen willkürlich, wenn auch unvollkommen, nachahmen, so das Mundspitzen.

B. Verständnislose absichtliche Bildung von Silben durchschnittlich vom 5. bis 7. Monat: Vereinzelt bei französischen Kindern schon Ende des 2., gewöhnlich aber im 5. Monat bekommen die vernommenen Laute für das Kind den allgemeinen Sinn: Töne mit! Die von den Gehörnerven dem Gehörzentrum zugeführten Schalleindrücke werden von diesem aus auf eine andere Gehirnpartie, das Sprachzentrum, übertragen. ‚Von diesem letzteren aus werden sie weiterhin auf reflektorischem Wege auf die den Sinneseindruck auslösenden nervösen Bahnen im stimmerzeugenden Apparate, im Kehlkopf, übergeleitet: das junge Menschenkind versucht den Schalleindruck durch die Stimme wiederzugeben, am Anfange noch unsicher‘ (Haug). Wird es angesprochen, so äufsert es zunächst unartikulierte Laute, dann aber ahmt es das Sprechen im allgemeinen nach, d. h. es bildet absichtlich die durch das Lallen geübten artikulierten Silben, ohne natürlich irgend etwas damit bezeichnen zu wollen. Es sind dies absichtlich-unwillkürliche Lautäufserungen, absichtliche, weil jetzt das Kind Laute bilden will, wie namentlich das fast ausnahmslose Unterbleiben derartiger Antworten bei mikrozephalen und taubgeborenen Kindern beweist, unwillkürliche, weil es die Art der Laute noch ganz den Sprachwerkzeugen überläfst. Für die absichtliche Lautbildung gilt im grofsen und ganzen das von Fr. Schultze aufgestellte Gesetz, ‚dafs die Sprachlaute im Kindermunde in einer Reihe hervorgebracht werden, die von den mit der geringsten physiologischen Anstrengung zu stande kommenden Lauten allmählich übergeht zu den mit gröfserer physiologischer Anstrengung zu stande gebrachten Sprachlauten‘. Demnach soll die Stufenleiter der

Vokale sein: ä, a, u, o, e, i, ö, ü und die der Konsonanten: 1. p, b, m, f, w, d, n, 2. l, s, 3. ch, j, 4. sch, 5. ng, k, g. Jedoch werden von manchen Kindern f und w später, ng, g und k dagegen viel früher absichtlich gebildet; m. E. nehmen gewöhnlich p oder b, m, d oder t, n die 1., ng und g die 2., w, f, k, l und r die 3. Stufe ein; dann kommt erst 4. j, ch, s und 5. sch. Entschieden gilt aber das Gesetz hinsichtlich der Verbindung der Laute: Auf unartikulierte Laute und die Vokale ä und a folgen zunächst Silben mit 1 anlautenden Konsonanten (p, b, m, t, d, n, g, r) und 1 Vokal (meist a, doch auch ä, ö, e) also: pa, ma, ta, da, na, mä, mö, gö, rö. — Wie das Sprechen so wird auch das Vorlesen nachgeäfft, so von Lindners Tochter, die dabei degattegattegatte äufserte.

Beim unwillkürlichen Lallen kommen zuweilen nun auch die mit Lippenrundung gebildeten Vokale äu, ü und au zum Vorschein und in der Regel jetzt erst k (so in kö), dem etwa nach 1 Monate die Gaumenreibelaute j und ch folgen (so in ja, ich). Überhaupt fällt wohl gewöhnlich das erste Auftreten der Reibelaute in diese Periode, wenn auch bei den Lippen- und Zungenspitzenreibelauten gewaltige individuelle Abweichungen beobachtet worden sind. So hörte Vierordt bei einem Kinde bereits im 4. Monate ch (in acha), f, ſs und sogar den Doppelkonsonanten pf (in fu, pfu, eſs), P. dagegen deutliches w erst im 12., ſs im 13. und f (in f-pa) sogar erst im 16. Monat.

Jetzt wird auch der Gemütszustand des Erstaunens lebhafter. Seine erste Reflexbewegung ist das weite Aufsperren des Mundes. Dies kann leicht zum Heben der Zunge führen; werden nun gleichzeitig die Stimmbänder angespannt, so ertönt beim Ausatmen der Laut ă, der um diese Zeit als Reflexlaut der gedachten Gemütsbewegung in Kraft tritt, im 15. Monat mit der Variation hă-ă ĕ-ăĕ.

Einzelne Befehle wie »Händchen geben« und die Namen von Personen werden nun schon an der begleitenden Gebärde und den verschiedenen Vokalen, allein noch nicht an den Konsonanten verstanden.

C. Das Zeigen als Willensäufserung. 8. und 9. Monat: Im 3. Vierteljahr erlangt und behauptet eine Willensäufserung den Vorrang, die scheinbar den Entwicklungsprozefs der Lautsprache aufhält, tatsächlich aber trefflich vorbereitet. Das Greifen wird zum Zeigen und ist zunächst von diesem kaum zu unterscheiden. Vererbung und Nachahmungstrieb bringen jedoch bald das Ausstrecken des Zeigefingers zu stande, das Strümpell bei einem Mädchen schon im 7. Monat bemerkte. Hiermit hat das Kind ein treffliches Mittel gefunden, die einzelnen begehrten Gegenstände genau zu bezeichnen.

Doch auch ein lautlicher Fortschritt geschieht gewöhnlich Ende des 3. Vierteljahres: das Kind singt beim Vorsingen die Vokale mit und bekundet seine Freude über Musik durch artikulierte Laute, so P. durch mä, mämä, ämmä.

D. Verbindung des Zeigens mit Lautäufserungen und verständnislose Nachahmung von Wörtern. 4. Vierteljahr: Wie zu der Verlangen bedeutenden Gebärde des Ausstreckens beider Arme gesellen sich auch zum Zeigen Laute der Lust und Unlust hinzu. So stiefs der in den »Süddeutschen Blättern« behandelte 1. Knabe (von nun an als F. 1, sein Bruder als F. 2 und seine Base als F. 3 bezeichnet) beim Zeigen nach dem begehrten Gegenstande einen stöhnenden, im Gaumen gebildeten Laut aus, bestehend aus dem zuweilen dem Schreilaut ä vorangehenden undeutlichen u und einem deutlichen Gaumen-n (ng in Hunger), also etwa ung. Als er, gerade 1 Jahr alt, sein neugeborenes Brüderchen in dem früher von ihm benutzten Bette liegen sah, äufserte er gleichfalls diesen Laut und machte wiederholt mit der Hand eine seitliche Gebärde, was unzweideutig: ‚der soll hinaus!‘ bedeutete. So bildet denn das Kind bereits eine Art von imperativischen oder vokativischen Sätzen (Willenssätzen), deren Subjekt die Gebärde und deren Prädikat der begleitende Laut ist. Diese werden mannigfaltiger; einesteils finden Übertragungen, anderenteils Zusammensetzungen statt. So äufserte P., wenn er nach einem neuen Gegenstande verlangte, den früher vor dem Einnehmen der Nahrung hervorgebrachten Laut, ferner im 12 M. ä-na und ä-nananana, wahrscheinlich eine Verbindung von den beiden Unlustlauten ä und na. Allein auch ganz

neue Lautgebilde kommen zur Gebärde hinzu, so bei P. im 13. M. zu dem Händeausstrecken als Bittlaut häö und hää. — Indem nun das Kind sich gewöhnt, nach den begehrten Gegenständen unter Lautäufserungen zu langen oder zu zeigen, wächst auch sein Verständnis für die dafür von Erwachsenen gebrauchten Laute; so dreht es auf die Frage: ‚Wo ist das Licht?‘ den Kopf diesem zu.

Zu Beginn des 4. Vierteljahres werden von selbst und ohne Sinn Verdoppelungen von Silben mit anlautendem, einfachem Konsonanten und 1 Vokal, wie pappa, babba, tatta, tättä, häufig geäufsert, auch schon 3silbige Bildungen, wie appapa und etwas später 3gleichsilbige, wie papapa, dadada oder auch umsilbige, wie atta, aja, selten 4- oder 5silbige, appapapa, atatata, jajajajaja. Diese Lautgebilde übt sich das Kind beim Lallen unter sichtlichem Vergnügen förmlich ein und fafst sie zuweilen durch Akzentuierung zusammen: appápapa; dagegen sind solche mit verschiedenen Silben, wie pata, haja, hanna, besonders wenn 2 Konsonanten unmittelbar zusammentreffen wie in alda, aldaï, noch selten. In njaja fügte P. im 12. M. zum ersten Male 2 Konsonanten von verschiedener Artikulationsstelle unmittelbar nebeneinander. —

Als frühestes Alter, in dem ein Kind vorgesprochene Wörter wenigstens teilweise nachspricht, ist der 58. Lebenstag beobachtet worden. An diesem ahmte ein Kind das wiederholt vorgesagte ‚Guten Morgen‘ unter ungeheurer Anstrengung und darauffolgender grofser Erschöpfung mit guuu nach, war jedoch in den folgenden Wochen nicht wieder zum Nachsprechen zu bewegen. In der Regel begreifen die Kinder erst Anfang des 4. Vierteljahres, dafs sie die vorgesagten Silben nachsprechen sollen, tun es aber noch sehr mangelhaft und zwar selbst bei Silben, die sie unwillkürlich schon vorher öfter gebildet haben; so gab P. im 10. M. tatta mit tä oder ata, im 11. mamma mit nanna und nur ada richtig wieder, dagegen papa erst am 369. Lebenstage. Auch ahmte er nun aus der Erinnerung das oft gehörte ‚danke‘ als dann tee mit Angleichung der Gaumenlaute nk zu nt an das vorangehende d und seinen Namen als at-tall oder akkee prai-jer nach. Doch ist das r hinter p wohl das Lippen-r, während es in dem auch damals auftretenden Doppelkonsonanten tr das Zungen-r ist; denn diese beiden und auch das Zäpfchen-r bildete P. beim Schreien zu jener Zeit. Es ist dies ein Zeichen von Vererbung (Atavismus) der Lautbildungsfähigkeit, da Erwachsene sich nur eines der 3 r bedienen. Hierauf ist es auch zurückzuführen, dafs bei P. im 15. M. auch der englische, früher aber gemeingermanische Reibelaut th sowie Schnalzlaute, bei denen die einströmende Luft zur Lautbildung dient, erschienen. Gutzmann beobachtete gleichfalls bei seinen Kindern um die Wende des 1. und 2. Lebensjahres 3 Schnalzlaute der Namahottentotten, nämlich den, der mit der Zungenspitze und dem mittleren Teile des Gaumens, den, der mit dieser an dem vordersten Teile des Gaumens und den, der mit den Zungenseitenrändern und den Zähnen gebildet wird, und noch häufiger einen Lippenschnalzlaut, wobei die Lippen aufeinander gesetzt und nach innen gezogen werden.

3. Hauptstufe: Menschlicher Verstand ohne Gebrauch der Muttersprache. 5. Vierteljahr durchschnittlich. — Zu Anfang des 2. Jahres vermag in der Regel das Kind unwillkürlich alle einfachen Vokale und Konsonanten seiner Mundart vielleicht mit einziger Ausnahme von sch zu bilden, ja selbst Doppelkonsonanten mit gleicher Artikulationsstelle wie pf, ld, z (ts), nk. An der Gewandtheit der Sprachwerkzeuge liegt es daher offenbar nicht, dafs sich in dieser Zeit die meisten Kinder noch nicht ihre Muttersprache aneignen, sondern an der noch sehr mangelhaften Fähigkeit des Willenszentrums, den von dem Gehörszentrum empfangenen Schalleindruck den Sprachwerkzeugen zu entlocken. Denn hinsichtlich der Schwierigkeit verhält sich Lallen zum Nachbilden gehörter Laute wie das blofse Hineinblasen in ein Instrument zum Blasen einer bestimmten Melodie. So bildete P. im 15. Monat unwillkürlich einmal in haits z, als er heifs nachsprechen wollte, äufserte auch von selbst wa, konnte aber weder z noch wa willkürlich nachahmen.

A. Wortverständnis: Die Nichtaneignung

der Muttersprache liegt ferner auch nicht an der zum Sprechen nötigen Entwicklung des Gedächtnisses und Verstandes. Wenn im 4. Vierteljahr das Kind in intellektueller Beziehung überraschende Ähnlichkeit mit den intelligentesten Säugetieren, dem Affen und dem Hunde, zeigt, so überholt es diese nach Ablauf desselben, von besonderen Wundern der Dressur wie den sprechenden Hunden abgesehen, die noch bis zum 20. Monat mit dem Kinde Schritt halten. — Ein amerikanisches Mädchen kannte nach Vollendung des 8. Monats jeden im Hause beim Namen, ebenso die Wörter für die meisten Gegenstände im Zimmer und die Körperteile. Auch verstand es Sätze wie: ‚Wo ist das Feuer?' Es antwortete, indem es auf die erfragten Personen oder Gegenstände zeigte. Diesen Standpunkt erreichte ein französisches Kind nach Taine im 10. und 11. Monat, Darwins Kinder vom 10. bis 12., P. vom 13. bis 15.

B. Wortschöpfung ohne Nachahmung: Von manchen Kindern, besonders von Zwillingen, wird behauptet, daſs sie sich vor Aneignung der Muttersprache eine eigene Sprache erfunden hätten. Soll ‚erfinden' hier den Sinn haben, in dem man von der Erfindung der Schriftsprache oder des Volapük redet, so ist diese Behauptung als höchst unwahrscheinlich zu bezeichnen; denn es ist doch mindestens ebenso schwierig, die Erinnerungsbilder von Lallsilben willkürlich auszuwählen und zu reproduzieren, um damit Gegen- oder Zustände zu benennen, als unmittelbar gehörte und vorher selbst gebildete Silben als Bezeichnung dafür nachzuahmen. Eine andere Erklärung ist jedoch möglich: Es können a) Interjektionen zu Wörtern werden. Nach E. Schultes Beobachtung ‚wandte ein Knabe von $1^3/_4$ Jahren den Freudenruf ei, indem er ihn zuerst in eiz, in aze und dann in aſs verwandelte, auf seinen hölzernen, auf Rädern stehenden, mit einem rauhen Fell bekleideten Ziegenbock an; es wurde dann aſs der Name für alles, was sich fortbewegte, für Tiere und die eigene Schwester und Wagen, auch für alles, was sich überhaupt bewegte, endlich für alles, was eine rauhe Oberfläche hatte.' Für die Entleerung und das Entleerte wie überhaupt für Kot und Schmutz erlernen jetzt die Kinder von den Erwachsenen das Kinderwort Ä oder Ää. Jedenfalls geht dies aber zurück auf eine Übertragung, die einst ein Kinderverstand mit dem Unlust und das Bedürfnis nach Entleerung bezeichnenden Laute ā̈ vornahm.

b) Ferner sprieſsen bei manchen Kindern schon vor dieser Periode aus Mundgebärden einige Wortkeime hervor. So bekundete P. bereits am 69. Lebenstage, ein Sohn Darwins aber erst Anfang des 13. M. ein ganz bestimmtes Unlustgefühl, nämlich das des Hungers, durch die artikulierte Silbe mömm mit den Varianten ammea im 4. und mä im 7. M., ein von Fr. Schultze beobachtetes Kind durch mämmäm, ein Bostoner Knabe durch mmh. Ein amerikanisches Kind englischer Zunge drückte sein Verlangen nach Brot durch me aus. Daſs diese Lautbildungen nicht etwa durch Lautnachahmung veranlaſst sind, geht daraus hervor, daſs P. zu diesen bei der erstmaligen Bildung von mömm längst noch nicht fähig war und auch Taubstumme ohne Unterricht sich selbst die Silbe mumm für ‚essen' gebildet haben. Vielmehr verursacht das Hungergefühl die Saugbewegung, wie schon in den ersten Lebenstagen, und gleichzeitig die Äuſserung des Hungerschreies oder des Unlustlautes ä; hierbei erfolgt gegenseitige Angleichung der Saugbewegung und des Lautes: erstere wird zum vokalähnlichen Lippenlaute m, letzterer leicht zu ö, da dies wie m mit Rundung der Lippen gebildet wird. Weiter kommt es auf das Verhalten der Umgebung an. Versteht dieselbe mömm als ‚mich hungert' und gewährt dem Säugling wiederholt nach Äuſserung dieser Silbe Nahrung, so verknüpft sich bei ihm allmählich das Erinnerungsbild von dem Hungergefühl mit der Lautbildung mömm und dem des dadurch erzielten Erfolges; wenn jenes wieder erwacht, ruft es daher auch unwillkürlich diese von neuem hervor. So hat sich der Säugling unwillkürlich und unbewuſst das 1. Wort erworben oder geschaffen. Auf ähnliche Weise, d. h. durch unwillkürliche Verbindung von Saug-, Schluck-, Leck- und später auch von Beiſs-, Kau- und Trinkbewegungen (so die Taubstummenbildung schipp für ‚trinken') mit vokalischen Empfindungsäuſserungen mag manches entstanden sein, was fälschlich der Worterfindung zugeschrieben wird.

Amerikanische Kinder drückten vielfach ihr Verlangen nach Speise oder Trank durch Silben mit n aus, vielleicht Übertragungen der erwähnten Unlustäufserungen, so: nin nin, ning, nee nee, din din, nä nä, nĭ nĭ und auch durch Verbindung von n und m: numĕnĕĕ.

Bei vielen Kindern wird tatta zu einer Art von hinzeigendem Satzwort. Wird ihr eigener Name oder der einer anwesenden Person oder bekannten im Gesichtskreis befindlichen Sache fragend genannt, so antworten sie mit tatta darauf, als ob sie sagen wollten: ‚Hab's gehört' oder ‚ist da.' Es scheint fast, als ob die Zunge die Funktion des Zeigefingers übernähme und durch Deuten nach den Zähnen unwillkürlich tatta hervorbrächte.

In ähnlicher Weise ist wohl auch das Kinderwort pappapp für ‚essen' und ‚Speise' auf die Gebärden der Lippen zurückzuführen, welche die Kinder schon beim Anblick der Speisen machen, da durch diesen das Erinnerungsbild vom Essen hervorgerufen wird.

c) Nach alledem ist es denkbar, dafs während des Begreifens eines Gegenstandes oder Langens und Zeigens darnach entweder das Lustgefühl dabei sich in irgendeiner Lallsilbe auslöst oder auch diese rein zufällig geäufsert wird. Bei Zwillingen oder ziemlich gleichaltrigen Kindern, wo das eine in der Regel in das Geschrei und Lallen des andern echoartig einstimmt, ist nun die Möglichkeit eine gröfsere, dafs das Erinnerungsbild der unwillkürlich geäufserten Lallsilbe mit dem des gerade betasteten oder gezeigten Gegenstandes sich verknüpft und beim Erblicken desselben wieder reproduziert und so eine feste Bezeichnung dafür wird. Auf dem Wege der Übertragung und Zusammensetzung können dann tatsächlich Kinderwörter wie ni-si-bu-a, welches 2 Bostoner Zwillings-Knaben für ‚Wagen' gebrauchten, entstehen. Allein dies unwillkürliche und zufällige Auffinden einer Benennung ist doch nicht Erfindung im gewöhnlichen Sinne des Wortes, sondern Sprachschöpfung.

In der Regel tritt die Sprachschöpfung ohne Nachahmung nur sehr spärlich, bei manchen Kindern gar nicht auf. Von Bedeutung ist es, dafs die Kinder bei ihren eigenen Wortschöpfungen den Tonfall richtig anwenden; so verband der 3 B b erwähnte Bostoner Knabe seinen selbstgeschaffenen Ausdruck für Speise und Trank je nach dem Sinne mit dem Aussage-, Ausrufe- und Frageton: mmh. — mmh! — mmh?

C. Wortschöpfung durch Nachahmung der Naturlaute: Nachdem der Verstand des Kindes die zum Sprechenlernen nötige Reife erlangt hat, wird es ganz überwiegend von dem Triebe, durch den sich der Mensch wesentlich vom Tier unterscheidet, zum Sprechen veranlafst: vom Nachahmungstriebe. Hinsichtlich des letzteren reichen nur einige Tierarten an den Menschen heran, aber in einseitiger Weise: der Affe in der Nachahmung von Gebärden, der Papagei und einige andere Vögel in der von Lauten. Das Kind überholt nun diese Tierarten durch den Fortschritt, dafs es beide Nachahmungsweisen vereinigt. Das Nachäffen der Gebärde ist in diesem Alter allen Kindern gemein. In ganz ähnlicher Weise bekunden sie aber auch den Nachahmungstrieb Naturlauten oder anderen Geräuschen gegenüber und zwar kurz vor und während derselben Zeit, da sie beginnen, durch Nachahmung der von den Erwachsenen gehörten Wörter ihre Muttersprache zu erlernen. So rief Strümpells ältere Tochter (von nun an als St. 1. und ihre Schwester als St. 2. bezeichnet) im 11. M. beim Anblick des Teekessels ssi, ssi aus, offenbar eine Nachahmung des beim Teekochen entstandenen Geräusches, Lindners Tochter (von nun an L.) im 12. beim Pfiff einer benachbarten Fabrikmaschine wuh, ein Knabe englischer Zunge tshu, tshu zur Bezeichnung der Lokomotive, boom (būm) zu der des Geräusches, das ins Wasser geworfene Gegenstände erregen, ein anderthalbjähriger deutscher beim Anblick rollender Kugeln oder Räder golloh, P. im 19. M. rollu, rollolo, ein dritter lu-lulu, Darwins Enkel, der eine Ente auf dem Wasser sah und hörte, kuak. Über den ganzen Vorgang der Nachahmung ist recht bezeichnend, was Preyer davon berichtet: ‚So betrachtete das Kind einmal, in der 83. Woche, ein Rotschwänzchen aufmerksam 2 Minuten lang und ahmte dann nicht schlecht fünf- bis sechsmal das Piepen desselben nach, hierauf sich nach mir umwendend. Als

es mich nun sah, schien das Kind erst gewahr zu werden, dafs es überhaupt Nachahmungsversuche gemacht hatte. — — Nach 5 Tagen wurde wieder das Piepen des Vogels reproduziert, und nachmittags nahm das Kind eine roh aus Holz geschnitzte Kuh von der Gröfse des Rotschwänzchens, liefs dieselbe in seiner Hand auf dem Tische sich hin und her bewegen, und zwar auf den Füfsen, und piepte nun so, wie es beim Anblick des Vogels getan hatte: offenbar war hierbei die Phantasie stark erregt.' — Das Kind ahmt zunächst ohne alle Absicht den Laut ganz papageienmäfsig nach; aber bald wird der nachgeahmte Laut zur Bezeichnung des Dinges, von dem der Laut zuerst gehört wurde, oder des Zustandes, bei welchem dieses ihn äufserte. — Jetzt erlernen die Kinder meist von ihren Wärterinnen und oft nur nach Abbildungen die Kinderwörter: deutsch-englisch Bä ,Schaf', Mu und Mumu ,Kuh', deutsch Wauwau, französisch oua-oua ,Hund', deutsch Piepiep ,Vogel', Gikgak ,Gans', Ticktack und Ticktick ,Uhr', vielleicht auch deutsch Kickī und Kickerickī, französisch coq-coq ,Hahn', deutsch ningning, linli, linlin, ingeling, englisch tintin, ling-dong-mang für ,Klingel' und ,Klingeln'. Sicherlich hat aber diese einst der Kindermund lautnachahmend geschaffen. Dafs bei den Neger- und Indianerkindern, die sich meist selbst überlassen sind und in viel innigerem Zusammenhange mit der Natur leben als die Kinder in Kulturstaaten, die Nachahmung von Naturlauten eine derartige Ausdehnung gewinnt, dafs man sie für Worterfindung gehalten hat, ist sehr begreiflich. ,Dem Kind ist sprachliche Spontaneität angeboren, die zunächst und vorherrschend als eine unwillkürliche, später als eine willkürliche betrachtet werden mufs' (Ament).

Bei einem Kinde, das durch Gebärden die Namen der Personen und Dinge seiner Umgebung verstehen gelernt hat und die Naturlaute nachahmen kann, bedarf es nur noch eines Schrittes zur allmählichen Aneignung der Muttersprache, und dieser fällt ihm schon deshalb leichter als den Papageien, von denen manche ja auch soweit dressiert werden konnten, dafs sie einige Worte mit Verständnis anwendeten, weil sein Nachahmungstrieb sich gleichzeitig auf Wörter und Gebärden der Erwachsenen richtet, so dafs durch letztere die Aneignung ersterer ganz wesentlich gefördert wird. Denn die Erlernung der Muttersprache durch Nachahmung der gehörten Wörter ist nur eine besondere Art der Wortschaffung infolge von Lautnachahmung. ,Wir veranlassen es, dafs es anstatt der natürlich hervorbrechenden die von uns gehörten Laute hervorbringt. In dem Umstande, dafs das Kind keinen Gegenstand sehen, keine Tätigkeit wahrnehmen kann, ohne ein fertiges Wort zu hören, liegt es, dafs es sich keine Sprache schafft, sondern die unserige aneignet' (Lazarus). Die Gehörseindrücke, die den Wörtern der Erwachsenen entstammen, erlangen allmählich das Übergewicht über die von Naturlauten.

D. Verständnisloses Nachsprechen von Wörtern (Echolalie): Solche Kinder, bei denen das Willenszentrum die Herrschaft über die Sprachwerkzeuge schon zu der Zeit erlangt hat, da sie noch keine oder doch nur wenige Wörter der Erwachsenen verstehen gelernt haben, plappern papageienartig gehörte kurze Wörter ohne Verständnis nach und wiederholen auf Fragen das letzte Wort, so dafs sie manchmal zufällig richtige Antworten geben, so wenn sie auf die Frage: Willst du Pappapp? — Pappapp wiederholen. Aus der Wirkung der anfänglich verständnislos wiederholten Wörter auf die Erwachsenen erkennen diese Kinder allmählich ihre Bedeutung. Hören sie, während sie nach einem Gegenstande zeigen, von den Erwachsenen dessen Namen, so wiederholen sie ihn zunächst rein mechanisch; aber doch prägt er sich nach und nach als feste Bezeichnung für den Gegenstand ein. — Der Amerikaner Lukens setzt diese Phase in das 8. Vierteljahr.

4. Hauptstufe: Aneignung der Muttersprache. Durchschnittlich vom 6. Vierteljahr bis zu Ende des 6. Jahres. Nach H. Feldmann fangen die meisten Kinder, etwa 58 %, im 16. Lebensmonat an zu sprechen, 27 % vorher, 15 % nachher und zwar nach dem Laufenlernen, ferner die Mädchen in der Regel früher als die Knaben, wohl durchschnittlich im 5. Vierteljahre. Der früheste bis jetzt bekannte Anfangstermin ist der 6. Monat, in

dem nach Wyma ein englisches Kind sein Verlangen nach Bewegung durch going, das im Englischen sehr gebräuchliche Präsenspartizip von go ‚gehen', ausdrückte. Mehrere Fälle sind bekannt geworden, dafs Mädchen im 4. Vierteljahre ihre Muttersprache zu brauchen begannen, so 2 deutsche im 10. und 1 französisches im 12. M. Wann ein Kind zum ersten Male ein gehörtes Wort in der Absicht, sich dadurch verständlich zu machen, äufsert, ist oft schwer festzustellen. So rief P. schon im 11. M. atta, hödda, hatta, hata-i, ha-atta, wenn er wahrnahm, dafs jemand das Zimmer verliefs oder etwas verschwand. Ich halte dies für eine Nachahmung des Fremdwortes ‚adieu', mundartlich attchee und hattchee, besonders da auch St. 1. in demselben M. auf ‚adieu' mit adaa antwortete. Preyer dagegen erblickt darin eine zufällig zu einer Bedeutung gelangte Lallsilbe und hält bei dem im 13. M. geäufserten mama eine Beziehung auf die Mutter nur für wahrscheinlich. Erst das im 14. M. als Ausdruck allgemeinen Befriedigtseins auftretende dakkn, wie auch St. 1. im 13. M. sagte, mit den Nebenformen daggn, wie L. im 12., taggn, attagn, atta tn betrachtet er als Nachahmung von ‚danke'. F. 1., von dem möglichst alle Dressur durch Vorsagen ferngehalten wurde, ahmte das 1. Wort von freien Stücken zum Zweck der Verständigung im 22. M. nach: ugger ‚Zucker'. — Die Lautnachahmung des Kindes ist nämlich zunächst eine sehr unvollkommene. Denn erstens ist die Möglichkeit vorhanden, dafs es das Wort nicht deutlich gehört hat, 2. das Erinnerungsbild davon sich verdunkelt, 3. das Willenszentrum die Sprachwerkzeuge noch nicht derartig beherrscht, um den Laut getreu nachzuahmen. Daher sieht manches wie Spracherfindung aus, was doch Lautnachahmung ist. Das Kind, das fast alle Laute seiner Muttersprache schon unwillkürlich beim Lallen gebildet hat, vermag gleichwohl mehrere der Konsonanten anfänglich nicht willkürlich zu bilden. Wenn hierbei nun auch sehr grofse individuelle Verschiedenheiten walten, so lassen sich doch die einfachen Konsonanten hinsichtlich ihres erstmaligen willkürlichen Hervorbringens in 5 Gruppen gliedern: 1. Von fast allen Kindern werden schon bei Beginn des willkürlichen Sprechens, nicht durch andere ersetzt: b oder p, m, d oder t, n; — 2. von nur wenigen werden anfänglich weggelassen oder ersetzt: h (noch durch f ersetzt von einem im 17. M., weggelassen von einem im 30.), ng (ersetzt durch n von S. noch Ende des 2. Jahres), w (engl. v) (ersetzt durch englisch w im 17., durch b im 18., durch f im 25 M.), englisch w (ersetzt durch v, durch f im 24., durch h im 31. M.); — 3. von vielen f (durch h ersetzt im 16. und noch im 31 M., durch deutsches und englisches w im Anlaut, so ‚fort' zu wott (P.), noch im 23. M., durch p oder b im In- und Auslaut, so ‚Affe' zu ăb (F. 1.), und Appe (Gutzmann), noch im 41. M.) anlautendes g und k (ersetzt durch d und t, so ‚gib' zu dib (P.), ‚Kamm' zu Damm (P.), Tamm, von W. einem deutsch-österreichischen Mädchen Wertheimer, teilweise noch im 7. Jahre), anlautendes l (ersetzt durch h noch im 23. M., durch n im 24., durch d im 27., weggelassen noch im 40.); — 4. von den meisten r (ersetzt im Anlaut durch englisch w teilweise noch im 45. M., durch h, so ‚Robert' zu Howe (F. 1.), im In- und Auslaut durch l, so ‚Haare' zu ale (S.), Ohr zu ol (St. 2.), durch englisch y (j)), deutsches j und engl. y (weggelassen noch im 42. M., selten ersetzt durch d und n), deutsch ch, engl. th (ersetzt durch t noch im 34. M., durch ſ noch im 39. M., durch f im 42., durch h im 34.), ſ (ersetzt durch t teilweise noch im 7. Jahre, durch d, so ‚Hase' zu ade (Vierordt nun V.), durch n, so ‚satt' zu natt (F. 1.) durch h, w, th noch im 40. M.); — 5. von fast allen sch und engl. sh (ersetzt durch s, so ‚Schofs' zu soofs (P.), noch im 41. M., durch t, so ‚Schuh' zu tu (St. 1), durch h noch im 31. M.).

Demnach sind der Artikulationsstelle nach die Lippenlaute die leichtesten, die Gaumen- und Kehllaute die schwierigsten, abgesehen von den Reibelauten, der Artikulationsart nach die Nasen- und Verschlufslaute die leichtesten, die Reibelaute die schwierigsten. Vor allen Dingen macht aber dem Kinde nicht blofs die unmittelbare Nebeneinanderstellung von Konsonanten, sondern sogar die durch einen Vokal vermittelte in einer Silbe grofse Schwierigkeiten, besonders wenn dadurch

eine Änderung der Artikulationsstelle nötig ist, und es läſst daher 1. die folgenden Konsonanten mit anderer Artikulationsstelle ganz weg, oder gleicht 2. hinsichtlich dieser die Laute einander sehr an. So läſst sich bei den meisten Kindern eine gewisse, wenn auch nicht streng eingehaltene Stufenleiter unterscheiden, wobei zu berücksichtigen ist, daſs ein und dasselbe Kind bei der einen Konsonantengruppe auf der 1., bei der anderen aber schon auf der 2. Stufe stehen kann und dies individuell sehr verschieden ist. So gehörten von den 32 Wörtern, die F. 1 am 662. Lebenstage besaſs, 25 der 1. und 7 der 2. an, nämlich ŭger, gŭgăr, ning-ning, hŏba, gŭgăr, gīgăr, bŭde, also meist Silben mit g und dem Zäpfchen-r, welche Gaumenlaute F. 1. überhaupt nicht schwer fielen. Ferner behalten die Kinder oft lange noch die ihnen schon geläufig gewordenen Formen einer niederen Stufe auf der höheren bei. Daher erscheint keine Stufe ganz rein. Obgleich in der 1. Wortnachahmung mancher Kinder sämtliche Konsonanten schwinden, so in eia für ‚Neuback' (S. im 15. M.) und wohl die meisten anfänglich durch Weglassung schwieriger Konsonanten oder deren Ersetzung durch Vokale (s durch i, r und g durch a, w durch u) einige Wörter rein vokalisch gestalten, wie ‚Rosa' zu oia (L.), ‚August' zu aua (St. 2. im 20. M.), ‚pfui' zu ui und ‚Ohr' zu oa (P. im 23. M.), so ist doch eine rein vokalische Stufe als Regel nicht anzunehmen. Obwohl ferner manche Kinder die Diphthonge ursprünglich vereinfachen oder zerlegen, so heiſs zu aſs (Str. 2.), haïſs (P.), andere i und e durch u ersetzen, so ‚Kind' zu hund, ‚Elefant' zu uluwant, so ist doch das Regelrechte, daſs bereits das seine Muttersprache zu sprechen anfangende Kind alle Vokale seiner Mundart willkürlich bilden kann; höchstens ist die gänzliche Unterdrückung von unbetontem e oder seine Ersetzung durch einen den benachbarten Konsonanten verwandteren Vokal, so ‚in den Garten' zu ăgŭgăr (F. 1.), ‚Jacke' zu acki (W.), ‚Zucker' zu ucka (P.), als häufig vorkommend zu bezeichnen.

1. Lautstufe vorwiegend einkonsonantisch durchschnittlich im 6., bei Mädchen oft im 5., bei Knaben zuweilen im 7. Vierteljahr: Wie die meisten durch Nachahmung von Naturlauten entstandenen Kinderwörter nur einen einzigen, am häufigsten im Anlaut stehenden Konsonanten aufweisen (Mu, Piepiep), so auch gröſstenteils die 1. Wortnachahmungen, und zwar erhalten sie diese Gestalt in folgender Weise: a) Fängt ein ein- oder zweisilbiges Wort mit einem einfachen Konsonanten an, den das Kind willkürlich bilden kann, so wahrt es diesen, während es die in- und auslautenden Konsonanten wegwirft, zuweilen unter Ersatz durch den anlautenden oder Verdoppelung der ganzen Silbe; so wird ‚Baum' zu bau (F. 1), doch maum (L.), ‚Buch' zu bū (F. 1. u. St. 2.), ‚Bier' zu bī (F. 1. u. W.), ‚Bank' bā (F. 1.), ‚bös' beb (V.), ‚mehr' mä (F. 1.) ‚Mund' mum (P.), ‚Milch' mīmī (L. im 12. M., P. im 21., F. 1. im 22.), ‚Tuch' tu (St. 1. im 17. M.), ‚dort' dot (St. 1., S.), ‚naſs' na (P. im 19. M.), ‚heiſs' haï (P. im 15. M.), doch aſs (St. 2.), eiſs (W.), ‚weich' u. ‚warm' wāi (P. im 20. M.), ‚Wurst, foff (Schultze), ‚Tür' gi (W.); — ‚Besen' bebe (V.), ‚bitte' bi u. bibi (P. im 17. M.), ‚Papier' paï (P.), ‚Muhme' mū (F. 1.), ‚Marie' mami ‚Dorchen' dodo ‚Nase' nana u. nane, ‚Haare' ha-i (P.), doch ale (S.), are (W.), ‚Wasser' waï (Wiener Kn.), ‚Kuchen' küe (F. 1.), kuha P., ‚Sessel' sessi (W.); — engl. ‚bed' zu bĕ, ‚mouth' mou, ‚yes' yeh; ‚horse' hō und os; ‚bottle' boa, ‚bonnet' boh, ‚pencil' pĕ, ‚nice' ni-ni, ‚lady' laly, ‚little' lille.

b) Fängt dagegen ein ein- oder zweisilbiges Wort mit einem dem Kinde noch zu schwierigen Konsonanten an, so läſst es diesen weg, während es in einsilbigen Wörtern den aus-, in zweisilbigen den inlautenden einfachen Konsonanten behält, der dann zuweilen auch für den anlautenden eintritt; so wird ‚komm' zu om (St. 1. im 11. M.), ‚Hut' ut (St. 1. im 17. M. u. W.), ‚satt' datt (St. 1. im 17. M.), ‚gut' ut oder tut (P. noch im 24. M.), ‚Bock' ocki (W.); — ‚Suppe' uppe (P.), ‚Reiter' eite (S.) ‚reiten' eita (W.), ‚Kette' tettet, ‚Lade' at (W.), ‚Löwe' wewe (V.), ‚Kaffee' fefe (W.), ‚Hase' ase (S.), ade (V.), ‚Locken' ocki (W.); — engl. ‚thick' kick, — französ. ‚faim' am (Taine).

Einen Doppelkonsonanten, d. h. 2 verschiedene Konsonanten hintereinander, vermag das Kind auf dieser Stufe natürlich

erst recht nicht willkürlich zu bilden. Dieser wird daher c) im Anlaut einsilbiger (selten zweisilbiger), im Inlaut zweisilbiger mit vokalischem oder infolge der Schwierigkeit schwindendem Anlaut und im Auslaut einsilbiger mit vokalischem oder schwierigem Anlaut vereinfacht und zwar fl und fr im Deutschen und Englischen zu f (fl noch im 36., fr noch im 34. M.), so ‚Fleisch' fei (F. 1.), doch jeich (L.) und seltener zu w, so ‚Friedchen' wiwi (L.); — bl zu b, so ‚blanket' baba; — st zu t, so ‚steh' te (St. 1. im 13. M.), ‚Stiefel' tittit, noch im 45. M., selten zu s; — schr zu s, so ‚schreit' ‚sei'; — kr zu k oder g schon im 15. und noch im 41. M., so ‚Krug' gug (W.), engl. auch zu w und h; — nd zu n, so ‚Hand' ann und ‚Handschuh' annu (P. noch im 25. M.); — tl, z (ts) und cht zu t, so ‚little' itte, ‚achte' atte (St. 1. noch im 19. M.), ‚Katze' at; — lg zu l, so ‚Olga' olla (L. im 12., St. im 17. M.); ks zu k und j, so ‚Axel' akkee (P. im 11. M.) u. aje (im 23.); — rm zu m, so ‚Arm' aam (P.); — rl zu l, so ‚Karl' all (S.); — rt zu t, so ‚hart' att (P. im 19. M.), ‚fort' ott (P.).

d) In zweisilbigen Wörtern mit anlautendem Doppelkonsonanten und inlautendem einfachem schwindet in der Regel ersterer oder gleicht sich dem letzteren vollständig an, so ‚Steine' eine (S. im 20. M.), ‚Zucker' ucka (P.), ‚Schlüssel' süssi (W.), ‚Grete' ete (S.), deete (P.), dita (Schultze), ‚trocken' otto (P. im 20. M.).

e) In drei- und viersilbigen Wörtern wird nur die betonte Silbe ziemlich genau wiedergegeben, die übrigen werden ihr hinsichtlich der Artikulationsstelle angeglichen oder durch Verdoppelung ersetzt, so wird ‚Blasebalg' babaube (V.), ‚Gúckelicht' gūgū (F. 1.), ‚Abc' ade (St. 1 im 11. M.), ‚Alois' aïs (W.), ‚Mathílde' tida (St. 1. im 15. M.), ‚Elíse' eïs (W.), ‚guten Tág' tātā (St. 1 im 11. M., F. 1), ‚gute Nácht' na (P.), ‚Onkel Brúno' ŏgūgū (F. 1.), ‚potato' tato, ‚banana' nana. — Bei anlautendem Doppel- oder schwierigem einfachem Konsonanten findet nach d) und b) Ausnahme statt, so ‚Grofsmama' und ‚-papa' ōmama (L. im 12. M., St. 1. im 15., St. 2. im 19., F. 1.) opapa (St. 1., L.), amama und apapa (P. im 22. M.), apapa (St. 2. im 15. M.).

Vier- und mehrsilbige Wortgebilde kommen auf dieser Stufe in der Regel nicht vor.

2. Lautstufe: vorwiegend zweikonsonantisch durchschnittlich im 7., bei Mädchen oft im 6., bei Knaben nicht selten im 8. Vierteljahr: Das Kind ist nun fähig, in einem Worte zwei verschiedene Konsonanten zu sprechen, und zwar behalten a) einsilbige Wörter mit einfachem konsonantischem An- und Auslaut beide Konsonanten, wenn sie gleiche Artikulationsstelle oder -art haben oder durch Anähnelung bekommen, so ‚Tisch' tifs (P. im 23. M.), ‚Kinn' tenn (P. im 35.), ‚book' boom-boom, ‚horse' hos. Zuweilen, und in der Regel bei ungleichen Konsonanten, wird ein Vokal angefügt, so ‚Milch' minne (S.), ‚cup' cuppy, ‚Ball' balli (W), manchmal auch eingeschoben, so ‚Storch' toich (P.). Doch finden sich schon leichte Konsonanten wie m, t und n bei ganz verschiedenem Anlaut, so ‚Hemd' hem, ‚Hand' hann, ‚fort' wott, (P. im 23. M.), fot (S.).

b) In zweisilbigen Wörtern mit konsonantischem An-, In- und Auslaut schwindet in der Regel der auslautende Konsonant, so ‚Butter' buotō und būde (P. u. F. 1 im 23 M.), ‚Mutter' matte (S.), ‚Daumen' daima (P.), ‚Teppich' teppa (P.), ‚Robert' hōwe (F. 1.), ‚Wasser' webbe (V.), wa-is (Wiener Kn.), wafs (P.), wassi (W.), ‚waschen' waschi (W.), ‚Wagen' wagi (W.), doch uagen (St. 1.), ‚Vater' faata (P.), fatte (S.), ‚Vogel' fogi (W); ‚picture' pickie. Macht jedoch der anlautende Konsonant wie h, g, k, s, sch dem Kinde noch Schwierigkeiten, so fällt er, zuweilen unter Angleichung, weg, und der auslautende bleibt, so ‚haben' aben (St. 2), ‚herein' arein (P.), ‚Garten und Kirschen' atten und titten (S. im 21. M.), ‚sieben' ibene (St. 1. im 19. M.), ‚Schemel' emele (V.); ‚kaput' put (P.), paput, ‚sit down' didown. Offenbar ist aber ein wesentlicher Fortschritt insofern eingetreten, als den gänzlichen Wegfall schwieriger Laute der Ersatz durch leichtere überwiegt, so ‚Suppe' duppe (St. 1. im 17. M.). Dies gilt auch für die Doppelkonsonanten, deren Vereinfachung zur Regel wird und zwar, abgesehen von den durch a und b bedingten Ausnahmen, meist in folgender

Weise: c) Besteht der Doppelkonsonant aus m oder n, so bleiben diese in allen Stellungen, so ‚pumpen' pumme, ‚Helm' häm, ‚Birne' benne und ‚Tante' danna (P.), Mund muna (St. 2. im 20. M.), munn (P. im 23. M.).

d) Besteht der anlautende Doppelkonsonant aus b, p und d, so bleiben diese, so ‚Brauna' bauna (W), ‚Brot' bot (St. 2. im 20. M.); mitunter wird das unmittelbare Zusammentreffen zweier Konsonanten durch die Einschiebung eines Vokals beseitigt, so ‚blau' balau (L. u. P.) — ‚Pferd' päd (S.), ‚Spiegel' pilla (P.). In tr und st bleibt auch t, so ‚Stuhl' tul (L. schon im 12. M., S. P.), ‚stockings' tocky. Demnach wird auch engl. j (dsch) zu d und engl. ch (tsch) zu t. Zuweilen steht noch b für bl im 34. M., für br im 28. M., p für pl im 34., für pr im 41., für sp im 34. M., t für st im 45. M. — Im deutschen z (ts) oder zsch bleibt dagegen oft nicht t, sondern s, so zwar ‚Zähne' täne (P.), aber ‚Zschopau' sopau (L.). — Besteht der anlautende Doppel- oder auch dreifache Konsonant aus w, so bleibt dies in der Regel, selten tritt f dafür ein, so ‚Zwieback' wita (P. im 24. M.), ‚Zwetschgen' wesch (P.). — In fl und fr behauptet sich gewöhnlich f (noch im 36. und 34. M.), doch auch l, zuweilen tritt wohl durch gegenseitige Angleichung w ein, für fl auch d, so ‚Flasche' faschi (W.), ‚Fleisch' fasch (W.), leisch (L.) da-ich (P.); ‚flag' fag; — ‚frommes' fomme (L. 2.), ‚Friedel' wide (F. 1.). — Gl, gr, kl und kr behalten vielfach g oder k und zwar in Fällen vom 15. bis zum 40. M., so ‚Grad' und ‚Kleid' gad und gat (W.), ‚krank' kank (St. 1. im 17. M.), ‚Kreuzer' keissi (W.), kl wird auch zu l (28. M.), gr auch zu r (36. M.); oft tritt d (für gr noch im 36. M.) und t (für kr noch im 30. M.) ein, im Englischen für gr und kr auch w (im 18. u. 19. M.) für kr auch h (32. M.). — Für englisches sk und skw tritt anfänglich t (18. M.) ein, später bleibt meist k (vom 19. bis 41. M.). Dagegen bewahrt sl meist s (vom 17. bis 34. M.), wofür auch t (18. M.), f (25. M.) und h (31. M.) steht. — Stets schwindet englisches th und deutsches sch, und zwar wird thr meist zu f (vom 17. bis 34. M.), auch zu t (18. M.) und r (30. M.) und schl zu l, so ‚Schlafrock' laock (P. im 25. M.).

e) Besteht der inlautende Doppelkonsonant aus l, so bleibt dieses, so ‚helfen' helle (P. im 25. M.). — Besteht er dagegen aus r, so schwindet dies meist, und es bleibt b, d, t, s, so ‚ça brule' a bûle (Taine), ‚werden' wäde (L. 2.), ‚Bertha' batta (L. im 12. M.), ‚artig' atig (St. 2. im 20. M.), ‚Garten' atten (S. im 21. M.), doch gar (F. 1), ‚Schürze' schüsse (W.); rsch wird zu t in ‚Kirschen' titten (S. im 21. M.). — Inlautendes z vereinfacht sich zu t oder s, so ‚sitzen' sissn (W.), tschg zu sch ‚Zwetschgen' wesch (P. im 24. M.); — x (ks) wird getrennt ‚Axel' akkes (P. im 23. M.); — ng wird meist zu n, fällt aber auch ganz weg, so ‚Wange' wanne (St. 2. im 20. M.), ‚Finger' finne (S.), aber wier und auch finge (P. im 23. M.).

f) Besteht der auslautende Doppelkonsonant aus r und d, t, k, ch, s oder sch, so bleiben diese, während r schwindet, so ‚hart' hatt (P. im 20. M.), ‚Werkl' waka (W.), ‚Wurstl' wuschi (W.). — In tl bleibt t, so ‚Pattl' bati (W.), — in lch l, oder n tritt ein, so ‚Milch' mula (St. 2.), minne (S.); — in rl bleibt dagegen r, ‚Karl' kara (P. im 23. M.).

Doch werden schon bisweilen Doppelkonsonanten mit gleicher Artikulationsstelle ganz gewahrt oder für solche mit ungleicher eingesetzt, so im Anlaut dl für dr (15. M.), pw für pr (16. M.), sogar ds für das einfache s, ‚Sophie' dsofi (St. 1. im 17. M.). — Bei vokalischem, gleichem oder infolge der Schwierigkeit schwindendem Anlaut bleiben im In- und Auslaut mitunter pf, so ‚Apfel' apfi (W.), apf (P.), ‚Kopf' opf (P. im 25. M.) — nd, so ‚Hand' and (W.), — ls, so ‚Hals' und ‚Hölzchen' als und elsi (W.), — ng und nk, so ‚Ring' ing (W.), ning (St. 1. im 17. M.). ‚Krank' kank (ebenso); — im Inlaut auch tl, so ‚little' ittle, und für rn tritt ld ein in ‚Ernest' ilda (Romanes). — Vereinzelt erscheinen selbst Doppelkonsonanten ungleicher Artikulationsstelle im Anlaut, so dw für dr und engl. dy (dj) für j (dsch) im 15. M. —

g) Drei- und viersilbige Wörter werden wie auf der vorigen Stufe behandelt, nur dafs 2 verschiedene Konsonanten gewahrt bleiben, ‚Schíldkröte' gigod (V.), ‚Gröfs-

mutter' tosutte (S.), ‚Kamilla' mimela (L.), ‚Christíne' titine (St. 2. im 19. M.), ‚gute Nácht' gunna (P.), ‚guten Tag' tatach (P. im 23. M.), ‚Equipáge' päsche (St. 2. im 20. M.), ‚auf die Gásse' ä gīgär (F. 1 im 23. M.); ‚pétticoat' pettote; ‚potatŏ' pato; ‚chemin de fer' fefer (Taine); — doch auch ‚Julius' ojus (W.).

3. Lautstufe: drei- und vierkonsonantisch durchschnittlich im 8., bei Mädchen oft im 7., bei Knaben nicht selten im 9. Vierteljahre. — Auf dieser Stufe zeigt sich der Fortschritt hauptsächlich darin, daſs jetzt das Kind im An-, In- und Auslaut gleichzeitig die Konsonanten zu wahren sucht; doch sind ihm in einem Worte meist nur 3, zuweilen 4 zu bilden möglich. Es tritt daher a) bei 5 oder mehr, mitunter auch bei 4 verschiedenen Konsonanten Vereinfachung ein, so ‚Bilderbuch' bildebu (St. 2. im 19. M.), billerbooch (P. im 25. M.). ‚marschieren' möschin (W. im 18. M.), ‚Geburtstag' burtsa (P. im 25. M.).

Jetzt wahrt das Kind auch häufig die Doppelkonsonanten, so b) im Anlaut f und w in Verbindung mit p, l, r oder g, so ‚Pferd' pfowed (P. im 23. M.), ‚Flasche' flatse und ‚Frosch' frots (P. im 26. M.), ‚Gewichte' gwichi (W. im 18. M), auch schon ts und tsch, so ‚Zucker' tsucke (S. im 24. M.), doch ‚Zuckerhut' ukkahut (P. im 26. M.), tschina (Name, W.), ‚Zschopau' tschopau (L.); Schwanken herrscht bei kl, br und gr, auch Einschub eines Vokals erfolgt vor l und r, so ‚Klavier' klawelier (P. im 26. M.), ‚Klară' klala (St. 2. im 19. M.), doch kalara (G.), ‚kleiner' dĕner (F. 1. mit $2^3/_4$ Jahren), ‚Brot' barot (G.), ‚gebrochen' boken (P.), ‚Groſspapa' gropapa (L.), ‚Groſsmama' groma (P.), doch ‚Groſsmutter' tosutte und osmutte (S.). Nun treten aber auch bisweilen leichtere Doppelkonsonanten für schwerere oder dreifache Konsonanten ein, so kl und tr für kr im 22. M., so ‚trinken' klink (W. im 18. M.), doch tinken (St. 2. im 20. M.), dr für gr im 23. M., so ‚grün' drün (P. im 26. M.), kw für kr, pr für spr, tr für str, st für skr, hm für sm, sogar ts für für s im 24. M. Dagegen schwindet in der Regel l in bl, so ‚Blatt' batn (P. im 23. M.). ‚Blasebalg' ba-a-bats (P. im 26.), babaube (V.), doch ‚blutig' balutig (G.), r in tr und kr, so ‚tragen' tagn (W.), ‚Trommel' tomml (P. im 26. M.), ‚Christbaum' itsbaum (P.). Auſser nach t schwinden stets s und sch, so ‚spielen' pilen (P. im 26. M.), ‚Sparbüchse' babikse, ‚Stirn' tirn (St. 2. im 20. M.), ‚Stiefel' tiefel (P. im 26. M.), ‚Schwein' weindi (W.), ‚schwarz' warts (St. 1. im 18. M.), ‚Schloſs' lots (P. im 26. M.) ‚schneiden' neiden und ‚schreiben' raibe (P. im 25. M.).

c) Im Inlaut wahrt das Kind auſser pf, nd, nt, ls, ng, nk nun auch mb, mp, fm, bw, ld, lt, ts, st, rsch, ml, lf, tj, ks, rt, nch, so ‚abwischen' abwisch (W.), ‚Kasten' tasten (W.), doch ‚Husten' hutten (F. 3.), ‚setzen' etse (P. im 25. M.), ‚helfen' elfa (W.), ‚sechse' ekse (St. 1. im 19. M.), doch noch nicht ‚rg, so ‚Morgen' moigen (P. im 24. M.).

d) Im Auslaut bleibt nl, ln, ts, tsch, tn, rl, rn, ml, mt, rb, rd, rm, so ‚Peitsche' paitsch (P. im 23. M.), ‚Korb' torb (W., P. im 26. M.), ‚Pferd' fard (W.), doch fowid (P.), ‚Richard' ächard (L.), ‚Sonnenschirm' onne-erm (P. im 26. M.). Bei st tritt häufig Umstellung ein, so ‚Nest' nests (P. im 26. M.); noch nicht wird gewahrt cht, gute Nacht nag-ch (P. im 23. M.). Durch Anfügung von i wird nd und ng inlautend ‚Band' und ‚Berg' bandi und bargi (W.).

e) Bei einfachem Konsonanten im An- und Auslaut und den inlautenden Doppelkonsonanten ng, nt, ts, ld und rt schwindet in der Regel der auslautende (r, l, n), so ‚Finger' fingi (W.), ‚Mantel' Banti (W.), ‚Bracelet' bötse (W.), ‚Bilder' pülta (W.), ‚Garten' garta (W.), doch nicht bei anlautendem sch, so ‚Schulter' ulter (P. im 25. M.).

f) Bei 3 unmittelbar folgenden Konsonanten tritt in der Regel Vereinfachung ein, so wird im Anlaut skt zu st, spr zu pr, str zu tr, zw (tsw) zu s: ‚Zwirn' sirn (W.), zu w: ‚zwei' wai und suai (P.), doch twei (St. 1. im 19. M.), — pfl zu pl, so ‚Pflaume' pluma (St. 1. im 17. M.); — im Inlaut rst zu scht, so ‚Bürste' bischte (W.), chts zu ts, so ‚nichts' nits (St. 2. im 20. M., P.), ‚toast' tōts, rnch zu nt, ‚Eichhörnchen' eichönten (S.). Doch werden im In- und Auslaut zuweilen schon 3 Konsonanten hintereinander gewahrt, so ‚Handschuh' handschi (W.), ‚Strumpf' tumpf (St. 1. im 17. M.), selbst in- und auslautendes rts.

g) Das Streben, im An-, In- und Auslaut gleichzeitig die Konsonanten zu wahren, führt zur Anähnelung derselben. Diese ist im Gegensatz zu der früheren Bevorzugung des Anlauts meist rückwirkend, d. h. der vorhergehende Konsonant gleicht sich dem folgenden an, und zwar gewöhnlich in der Artikulationsstelle, während die Artikulationsart bleibt, so vor Lippenlauten: ‚Döbeln' bēmln (F. 2. im 29. M.), ‚Treppe' bebbe und ‚Stube' būfe (F. 1. im 30. M.), ‚Stiefel' bīfl (F. 2.), ‚Kaffee' baffee (F. 1. u. 2.), ‚Kaffeetopf' poffetopf und ‚Kaffeekanne' pfafeetanne (P.), doch kappee (G.), ‚Kartoffeln' babbofln (F. 2. im 29. M.), kaffom (L.); ‚Löffel' meffel und ‚Schlafstube' mābūfe (F. 1. im 33. M.); ‚Zimt' fimd (F. 2. im 29. M.); — vor Zungenzahnlauten: ‚Bleistift' daitipf (P. im 25. M.), ‚Vogel' wodal und ‚Gießkanne' tietstanne (P. im 26. M.); ‚frisieren' sisirn (W. im 18. M.), ‚Licht' list und tits (P. im 24. M.); ‚Schüssel' lüssel (St. 2. im 20. M.), ‚herein' helein und ‚heraus' henaus (W.); — vor Gaumen- und Kehllauten: ‚Papagei' gagagei (F. 1.); ‚Zucker' kuker (St. 2. im 19. M.); ‚Hering' hänging (L.); ‚ding-dong-bell' ging-gong-bell, ‚dark' ghark; hierher gehört auch shu für ‚sugar' in shu-mum = Zucker (Darwin).

Mitunter wird Artikulationsstelle und -art angeglichen, so ‚Kaninchen' naninchä (P. im 26. M.); ‚Kirschen' schirschi (W.), zuweilen nur die Artikulationsart, so ‚Pfanne' manne (P.), ‚Ring' ning (St. 1.). Unregelmäßiger ist die Anähnelung im ‚Semmel' bemmel (W.), ‚Zwieback' wijak (P. im 24. M.).

Seltener ist die vorwirkende Anähnelung, so nach Lippenlauten: ‚bank' bamp, ‚Blasebalg' ba-abats (P.); nach Zungenzahnlauten: ‚danke' dante (W.), ‚Zschopau' schodau (L.), ‚Tuch' tuhs (P.), ‚Mädchen' mädis und mädsen (S.), ‚Klara' klala (St. 2.); nach Gaumenlauten ‚candy' canky. — Vorwirkende in der zweiten und rückwirkende Anähnelung in der dritten Silbe hat stattgefunden in ‚Fledermaus' webenau (V.).

h) In dreisilbigen Wörtern schwindet zuweilen noch die unbetonte erste Silbe, so, November' wember (P.), ‚umbrella' brella.

i) Selten kommen viersilbige Wörter vor: ‚Apfelgelée' apfeleelee (P. im 24. M.).

4. Lautstufe, fünf- und sechskonsonantische: 3. Jahr. — Auf dieser Stufe vermag das Kind a) 5 und 6 verschiedene Konsonanten in einem Worte zu bilden und zwar 3 unmittelbar hintereinander, so ‚Fledermaus' lebamaunts und ‚Saugflasche' augflatse (P. im 26. M.). Jetzt wird die Erhaltung der Doppelkonsonanten allmählich mehr und mehr zur Regel, so werden b) im Anlaut zwar zuweilen bl zu b oder bw, fl zu f oder l, gl zu g, pl zu p, sl zu s, dr zu d oder r, gr zu d oder r, pr zu p, engl. thr zu f oder fr, sp zu p, st zu t vereinfacht, doch oft erhalten, so ‚Blasebalg' blasabalitz und ‚Trommel' tromml (P. im 26. M.), ‚Sparbüchse' spabickse und spasbückse (L.), doch ‚Spieldose' pieldose (P. im 27. M.), ‚Stiefel' stibbel (P. im 26. M.), doch ‚Stückchen' tikche (P. im 27. M.). Nur bei k und sch findet stets noch Vereinfachung oder Ersetzung statt, und zwar wird kl zu t oder k, so ‚klopfen' topf (P. im 28. M.), sk zu k und sch zu s, so ‚Schlüssel' slüssl (P. im 31. M.), ‚schwer' swer (P. im 27. M.); meist aber schwinden noch k und sch, so ‚Knöpfe' nepfe, ‚kleben' leben und ‚quattro' watro (P. im 28. M.); ‚schmeckt' meck, ‚Schneiderin' neiderin und ‚schlafen' lafen (P. im 27. M.), ‚Schlange' lange (F. 1. im 30. M.), ‚Schwalbe' walbe (P. im 29. M.), ‚schreiben' raiben (P. im 27. M.). Demnach wird auch noch engl. j zu d und engl. ch zu t oder ts.

c) Im Inlaut bleiben nun auch lb, kch, tr und cht, so ‚geschlachtet' lachtet (P.), wie überhaupt die meisten Doppelkonsonanten, nur sch schwindet in ihnen oder wird zu s, so ‚hübschen' hübsen (P. im 34. M.).

d) Im Auslaut wird nun auch kt, cht und lch gewahrt, so ‚heruntergeschluckt' runtergeschluckt (P.), rsch aber zu rs, so ‚Hirsch' hirſs (P. im 29. M.).

e) Wie wenig jetzt Doppelkonsonanten gleicher Artikulationsstelle Schwierigkeiten bereiten, geht daraus hervor, daſs manche Kinder einfache Reibelaute durch Affrikaten ersetzen, so f durch pf oder bf, s durch z (ts), so F. 2. anl. f regelmäſsig durch bf, wie ‚Vater' bfāder, P. infolge von Anähnelung ‚Koffer' pfoffa, ‚Gieſskanne'

ziestanne und vielfach z für s und sch: ‚Schloſs' lotz und ‚Hirsch' hörz (26. M.), ‚sehen' dsehen und ‚schön' dsön (27. M.).

f) Auch 3 Konsonanten werden oft hintereinander gewahrt, selbst solche mit r und s, und gleichzeitig an zwei Stellen, so S-trümpfe (P. im 30. M.) austrinkt (P. im 28. M.); Fenster (29 M.). Doch wird str auch noch zu tw vereinfacht (34 M.); für spr tritt auch spw ein.

g) Bei 4 unmittelbar aufeinander folgenden Konsonanten fällt mindestens einer weg, so ‚versprochen' ferbrochen (P. im 28. M.).

h) Bei Konsonantenhäufungen werden r und sch noch zuweilen angeglichen, so ‚Kartoffeln' kaftoffeln (L.), Schlafmütze bäfmidse (F. 1. im 33. M.).

i) Fünfsilbige Wörter werden noch 4silbig, so ‚Lokomotive' lokotiwe (P. im 29. M.), doch im 30. unter Angleichung der Artikulationsart lokopotiwe.

5. Lautstufe: 7. Halbjahr. — Oft ist schon Ende des 3. Jahres das Kind im stande, alle Lautverbindungen seiner Muttersprache richtig zu bilden; so stellte sich bei P. kr im 29., rch im 30. und kn im 33. M. ein. — Individuelle Abweichungen wie die Ersetzung von anlautendem g durch d (noch im 32. M.), von k durch t (noch im 38. M.), von th durch s (noch im 39. M.) und f (noch im 42. M.), des s durch th (noch im 40. M.) und t (noch im 41. M.), des f durch p (noch im 41. M.) und th (noch im 45. M.), des r durch w (noch im 45. M.) schwinden aber vielfach erst im Laufe des 7. Halbjahres, reichen jedoch selten über die Mitte des 8. hinaus. — Nach Ablauf des 3. Jahres werden in der Regel alle Doppelkonsonanten mit l richtig gebildet, meist auch die mit r. Doch ist dies vielfach noch undeutlich, ja es kommt sogar im 40. M. k für kr und im 41. p für pr vor. Dagegen erleiden Doppelkonsonanten mit s und sch oft noch Vereinfachung, so sk zu k im 41. M. und st zu t noch im 45., engl. j (dsch) zu d noch im 41., in welchem auch für sw tw auftritt. Bei P. erhielt sich die niederdeutsche Aussprache des s als s in sp und st bis ins schulpflichtige Alter.

Hinsichtlich der Worterwerbung scheint folgende Regel zu gelten: Tritt jene vor dem Durchschnittsalter (16. M.) ein, so schreitet sie bis zu diesem sehr langsam vorwärts; tritt sie dagegen nach diesem ein, zunächst sehr rasch, weil in diesem Falle das Kind schon ziemlich viel Wörter verstehen gelernt hat. Bei den Mädchen wird der Wortschatz nicht bloſs früher erworben, sondern ist auch durchschnittlich gröſser. So betrug er im 12. M. bei dem französischen Mädchen Deville (D.) 4 Wörter, — im 13. M. 5, — im 14. M. 9, — im 15. M. 15, bei dem englisch-amerikanischen Mäd. Weeks 60, im 16. bei D. 36, — im 17. M. 89, — im 18. M. 116, bei den zwei deutsch-österreichischen Mäd. W. 119 u. 101, bei dem englisch-amerikan. Mäd. Harris 80, — im 19. bei D. 173, — im 20. M. 254, — im 21. M. 352, — im 22. M. 457, bei dem deutschen Kn. F. 1. 32, — im 23. M. bei D. 555, bei dem deutschen Kn. P. 11, — im 24. M. bei D. 668, bei drei englisch-amerik. Mäd. 500, 483 u. 399, bei drei deutschen Mäd. 489, 476 u. 435, bei einem engl. Mäd. 173, bei dem englisch-amerikanischen Kn. Holden 397, bei P. 49, — mit 2 Jahren bei dem englisch-amerikan. Mäd. Humphrey 1121, bei D. 739, — mit $2^1/_2$ Jahren bei einem englisch-amerikanischen Mäd. 1050, — mit $3^1/_4$ Jahren bei einem deutschen Knaben 620, — mit 3 Jahr 5 Mon. bei einem englisch-amerikan. Kn. 837. — Vom 19. bis 25. M. schreitet die Worterwerbung am raschesten vorwärts. Der gröſsere Teil aller erworbenen Wörter sind konkrete Hauptwörter, und zwar ist ihr Verhältnis zu der Gesamtzahl der überhaupt gebrauchten Wörter in jedem einzelnen Monat sehr nahe dasselbe, sie machen davon höchstens 70 und mindestens 60 % aus. Auf die Hauptwörter folgen der Zahl nach die Zeit-, dann die Eigenschafts-, die Umstands- und die Fürwörter. Die Anzahl der selbständig gebrauchten Zeitwörter nimmt aber vom 19.—25. Monat stetig zu; anfänglich machen sie von der jedesmaligen Gesamtzahl der Wörter 10, dann 21—30 % aus. Die Eigenschafts-, Umstands- und Fürwörter steigen von 4 bis auf 6,7 %.

A. Die Zeit des Gebrauches einzelner noch nicht zu einem Satze vereinigter Wörter durchschnittlich vom 16. bis 20. Monat: Etwa 5 Monate lang, also bis zur Mitte der 2. Lautbildungsstufe, bedient sich das Kind ausschlieſslich einzelner Wörter, ohne sie zu Sätzen zu vereinigen;

denn eine Bildung wie ăgŭgăr ‚in den Garten!' muſs von dem Standpunkte des Kindes aus als ein einzelnes Wort betrachtet werden. Es sind stereotype Formen, wie sie auch die Papageien erlernen. a) Stufe der Satzwörter: Zunächst sind aber dem Kinde diese einzelnen hervorgestoſsenen Wörter keine Haupt-, Zeit-, Eigenschafts- und Umstandswörter wie dem Erwachsenen, sondern Satzwörter, d. h. Wörter, die das bezeichnen, was dieser durch einen ganzen Satz ausdrückt, nur ungenauer, und zwar haben sie zunächst vokativische oder imperativische Natur; es sind gleich den auf der früheren Sprachstufe unwillkürlich geschaffenen Wörtern wie möm Äuſserungen des Willens und der Gemütszustände; erst später werden sie zu solchen von Erkenntnissen und Urteilen. Infolge davon sind sie meist sehr vieldeutig. So heiſst tul! 1. mit verlangendem Tone ‚Ich möchte auf den Stuhl gehoben werden' oder 2. ‚ich wünschte diesen Stuhl an den Tisch gebracht zu haben', 3. mit ablehnendem Ton ‚ich will nicht auf den Stuhl', tul? 4. ‚mein Stuhl fehlt', 5. mit ärgerlichem ‚der Stuhl steht nicht richtig', 6. mit klagendem ‚der Stuhl ist zerbrochen', 7. tul, mit ruhig erzählendem Tone. ‚Hier ist ein Stuhl'. — Auch wenn das Kind, wie P. im 23. M. beim Milchtrinken heiſs! ausruft, so drückt es dadurch mehr seinen Unwillen als sein Urteil aus; wenn es aber dies tut beim bloſsen Betrachten des geheizten Ofens, wie P. einige Tage später, so hat es damit unzweifelhaft ein Urteil geäuſsert.

Nach Fr. Müller bedeutet baba: schlafen, Bett, Kissen, Nachtkleider, schlafend, schläfrig, Schläfer, bin schläfrig, möchte schlafen gehen, er schläft. — Durch Hindeutung (d. h. indem das Kind in die früheste oder indikative Stufe der Sprache zurückverfällt) ist es im stande, die Stelle, die Tätigkeit, das Werkzeug usw. zu bezeichnen, auf daſs es ein Satzwort anzuwenden wünscht.

b) Denotative oder namengebende Stufe: Nun werden die erworbenen Wörter zu Benennungen von bestimmten Gegen- oder Zuständen. Das Kind gelangt auf die denotative Stufe, das ist die der erkennenden Bezeichnung von besonderen Gegenständen, Handlungen oder Eigenschaften durch ein Wort. Durch dieses wird ein einzelner Gegenstand usw. bezeichnet ohne Ausdehnung auf andere ähnliche Gegenstände, so mit tul zunächst nur der eigene Stuhl des Kindes.

c) Konnotative oder verallgemeinernde Stufe: Hierbei macht sich bald eine Eigentümlichkeit des menschlichen Geistes geltend. Wiewohl das Kind viele Wörter zunächst nur an einem einzigen Gegenstande kennen lernt, so Papa an seinem Vater, tul an seinem Kinderstühlchen, so bekundet es doch groſse Neigung, diese auf andere Gegenstände derselben oder ähnlicher Art zu übertragen, denotative Namen zu konnotativen zu machen. ‚Es ist dem Menschen eigentümlich, daſs ein mit der Wahrnehmung eines besonderen Individuums verbundener Laut auch in Gegenwart verschiedener, aber zur selben Klasse gehörender Individuen zurückgerufen wird. Das Kind sagt anfänglich zum Haushund wauwau, dann zu allen Pinschern, Bullenbeiſsern usw., darauf zu einem aus Pappe, der bellt, (was bei einem Tiere niemals geschieht), dann zu einem, der nicht bellt, dann zu einem Bronzehund, schlieſslich zu seinem kleinen Vetter, der auf allen Vieren kriecht, und zu einem gemalten Hunde. Analogien, die Tiere unberührt lassen, fallen dem Menschen auf' (Taine). — Im Kinde erwacht der logische Trieb des Menschen, der einen schärferen Blick für das Gemeinsame in den wechselnden Erscheinungen hat, als das Tier, den bunten Wirrwarr der Einzeldinge zu gruppieren. Das Kind hat die Wörter durch Nachahmung erworben; aber es hält nicht die ursprüngliche Bedeutung sklavisch fest, sondern läſst sich von seiner Phantasie zu den kühnsten Übertragungen bestimmen. Wie weit dieser Bedeutungswandel gehen kann, zeigt am besten Darwins Enkel. Er hatte eine auf dem Wasser schwimmende Ente Quak genannt und nannte dann das Wasser so, dann alle Vögel und Insekten und alle Flüssigkeiten, später alle Münzen, weil er auf einer einen Adler gesehen hatte.

Wie schnell eine denotative Bezeichnung konnotativ werden kann, lehrt das 3 C. erwähnte Beispiel von P., der 5 Tage nach Schaffung des Wortes piep für das Rotschwänzchen es bereits auf eine roh aus

Holz geschnitzte Kuh von der Gröſse des Rotschwänzchens anwandte.

B. Die Zeit der Satzbildung oder prädikative Stufe: Dadurch aber, daſs die erworbenen Wörter aus Satzwörtern nach und nach zu Namen für gleichartige Gegen- und Zustände werden, erwacht im Kinde das Bedürfnis, das Gedachte genauer zu bestimmen, und nun fügt es zu dem konnotativen Namen einen 2. als Hilfswort hinzu, so daſs der erstere in gewissem Sinne Subjekt oder Grundwort, der 2. Prädikat oder Bestimmungswort wird. Zu der freien Wortübertragung kommt die freie Wortverknüpfung hinzu. Dieser Vorgang wird dadurch gefördert, daſs in dem Kinde das Verständnis für die Satzbildung der Erwachsenen aufkeimt. Freilich kann von einer solchen des Kindes nicht schon die Rede sein, wenn es die von Erwachsenen gehörten Sätze stereotyp wiederholt, sondern erst dann, wenn es selbständig Sätze bildet. Daher ist der Beginn der eigentlichen Satzbildung nicht so leicht zu bestimmen. Als frühester Termin der Satzbildung aus 2 Wörtern ist wohl der 11. Monat bezeichnet worden, in dem nach Wyma ein englisches Kind viele kleine Sätze sagen konnte. Für das 6. Vierteljahr liegen jedoch mehrere sichere Nachweise vor; so fügte St. I. bereits im 17. M. 2 Sätze aneinander, von denen der eine sogar 3 Wörter hatte: ‚Mama kum, bild dot bank!‘ = Mama komm! erzähle mir beim Ansehen des Bilderbuches dort auf der Bank!‘ — Nach Taine sagte ein französisches Kind von 18 Monaten, bei dem a b'ule =, ‚ça brule: es brennt‘ konnotative Bezeichnung für brennen, leuchten, Brennendes, Leuchtendes, Sonne und ‚coucou‘ für verschwinden, wegsein geworden war, bei Betrachtung des Sonnenunterganges selbständig ab'ule coucou, fällte also ein aus 2 Wörtern bestehendes Urteil. Dasselbe tat ein Knabe im 19. M. zum ersten Male, als er bemerkte: dit sei = ‚Gretchen schreit‘, während das deutsche Mädchen Schultze in demselben Alter ich foff (Wurst) haben! sagte. 20 Monate alt erzählte S.: atten beene titten, bach eine puff, anna = Im Garten haben wir Beeren und Kirschen gegessen und in den Bach Steine geworfen, dann kam Anna. In demselben Alter bildete L. den 1. Fragesatz: isn das? Der Amerikaner Lukens nimmt den 23. Monat als Beginn der Satzbildung an. Im 24. formte P. den 1. Satz aus 2 Wörtern: haim mimi! = ‚Ich will heim und Milch trinken.‘ Im 25. wurden solche Sätze bei diesem häufiger, doch waren Sätze aus 3 Wörtern noch selten, nur einmal reihte sich an einen solchen noch einer aus 2 Wörtern: ‚mimi atta teppa, papa oï = Milch fort auf den Teppich, Papa sagte pfui.‘

Die meisten dieser Sätze enthalten Willensäuſserungen, sind also Aufforderungssätze; viele jedoch geben Berichte von beobachteten Ereignissen, sind also Erzählsätze. Der Inhalt mancher ist aber bereits ein unmittelbar bei Beobachtung eines Vorganges gefälltes Urteil. Auch Fragesätze treten schon auf. Es werden demnach dem Inhalte nach alle Hauptarten von Sätzen gebildet. Auch der zusammengesetzte Satz ist vertreten durch die Satzanreihung ohne Bindewörter.

a) Bildungs- und biegungslose oder isolierende Stufe durchschnittlich vom 20. bis 27. M. also etwa bis zu Beginn der 4. Lautstufe: Bei der Bildung seiner Sätze verändert aber das Kind zunächst die Wörter noch nicht; ihm geht noch alles Verständnis für die Bedeutung der Bildungs- und Biegungssilben ab und anfänglich auch für die Wortklassen. Jedes erworbene Wort kann bald das zu Bestimmende oder Subjekt, bald das Bestimmende oder Prädikat im Satze sein, und zwar nennt das Kind in der Regel zunächst das, woran es denkt, und dann, was es darüber denkt. Sehr viele der ersten Sätze enthalten nur Namen von Personen oder Dingen also nur Hauptwörter, so ‚danna kuha = die Tante hat mir Kuchen gegeben‘ (P. im 25. M.). Zuweilen dient ein Empfindungswort als Prädikat, so oben ‚pfui‘, oder ein erworbenes Zeitwort als Subjekt, so ‚brule‘; ja sogar nur aus Zeitwörtern bestehende Sätze kommen vor, so ‚helle pumme = will plumpen helfen‘ (P. im 25. M.). Die Zeitwörter haben die Form des Infinitivs oder Imperativs. — In vielen Sätzen aber ist bereits das bestimmende Wort ein Zeit- oder Umstandswort des Ortes (dort, atta); auch ‚ja‘ und ‚nein‘ dienen als Prädikat, so ‚Kaffee nain = es ist kein Kaffee

da' (P.). Wie auch das gerade in dieser Zeit bedeutende Wachstum des Wortschatzes an Zeitwörtern beweist, beginnt bereits die Scheidung der Wörter in Klassen 1. in solche, die vorwiegend die Gegenstände bezeichnen und 2. in solche, die vorwiegend oder ausschliefslich deren Zustände angeben. Es bilden also die wenigen bereits erworbenen Umstandswörter auch die Eigenschaftswörter, wenn sie prädikativ gebraucht werden, mit den Zeitwörtern eine Klasse, die der Zustandswörter; ‚nein' sagt soviel wie ‚fehlt', ‚heifs' wie ‚brennt'.

Nun bemerkt aber das Kind bei den durch ein gemeinsames Wort zusammengefafsten gleichartigen Gegenständen Unterschiede besonders in Bezug auf die Gröfse, und auch diese bemüht es sich durch Hinzufügung eines Wortes zu bezeichnen. Romanes Tochter nannte ihren kleinen Bruder Ernst ilda, dann aber dehnte sie dieses Wort auf alle kleinen Kinder aus, im 7. Vierteljahr auch auf junge Tiere; so hiefs ilda bäh ‚kleines Schaf' mama bäh ‚grofses Schaf'. Auf diese Weise erlangte das Kind die Fähigkeit, den Begriff des Eigenschaftswortes auszudrücken. Grammatisch kann man ilda und mama auffassen als zu Eigenschaftswörtern gewordene Hauptwörter oder auch als Bestimmungswörter zu dem Grundworte bäh, und daher sind derartige Bildungen als Keime sowohl zu der Klasse der Eigenschaftswörter als auch zur Wortzusammensetzung zu betrachten. Eine Knabe, der Kopfbedeckungen mit huta (Hut), seinen rauhhaarigen Ziegenbock aber mit afs bezeichnete, benannte beim ersten Anblick einer Pelzmütze dieselbe afshuta, was offenbar eine Wortzusammensetzung ist. Bei manchen Kindern treten die Wortzusammensetzungen viel später auf, gleichwohl in der Regel vor den Wortableitungen. So nannte mit $4^1/_4$ Jahren F. 1, dem der Begriff ‚Gassenjunge' geläufig war, eine sich unartig benehmende Frau Gassenfrau und im Alter von $4^1/_3$ Jahren nach dem Vorbilde von ‚Stiefvater' und ‚Stiefmutter' einen Knecht, der seine Pferde mifshandelte, einen Stiefknecht, ein anderer Knabe den Gaumen Zahnhimmel. — Im 27. M. sagte P. bedauernd armer wieback! brauchte also ‚arm' richtig als Eigenschaftswort in attributiver Bedeutung. F. 1. wurde in der Familie vielfach ‚Altester', sein jüngerer Bruder ‚kleiner Lieber' genannt. Beim Anblick einer Baumschule, an deren Rande 2 grofse Bäume standen, bezeichnete er den gröfsten als Vater, den andern grofsen als Mama, die gröfseren der kleinen Bäume als Älteste und die kleineren als kleine Liebe. — Für die Fürworter haben in dieser Periode die Kinder meist noch kein Verständnis, obschon sie dieselben bereits zuweilen gebrauchen. So bedeutete bei P. im 25. M. dein bett ‚das grofse Bett'. — Nur einige Formen der hinzeigenden Fürwörter wie ‚das, dies', ferner das unbestimmte Geschlechtswort ‚ein' und ‚kein' werden richtig angewandt (bei P. im 27. M., bei L. ‚das' schon im 20.). Von den Zahlwörtern erlernen die Kinder in der Regel zuerst die Bedeutung der unbestimmten. Das Mädchen W. gebrauchte von den Zahlwörtern Ende des 18. M. nur ‚viel'. Bei F. 1. trat mä = ‚mehr' als eines der ersten Wörter im 22. M. auf. Im 29. M. gebrauchte P. ‚zuviel' auch in dem Sinne von ‚zu wenig'. Nach Wyma war bei einem englischen Kinde der Zahlenbegriff im 19. M. bereits soweit ausgebildet, dafs es das Fehlen eines seiner 10 hölzernen Tiere sofort bemerkte; es ist daher glaubhaft, dafs das Mädchen St. 1., welches in demselben Alter twei drei, — ümpf, ekse, ibene, atte, neune, zählte, schon die Bedeutung der Zahlen von 1 bis 3 richtig erfafst hatte; aus der Auslassung von 4 folgt aber, dafs dies für die Zahlen 4—9 noch nicht der Fall war. Zu Ende des 2. Lebensjahres kannten deutsche und englisch-amerikanische Mädchen die Zahlwörter 1 bis 3. Im 29. M. begann P. seine 9 Kegel zu zählen, doch nicht mit den ihm bekannten, aber noch verwechselten Zahlwörtern, sondern indem er sagte ‚eins, eins, eins, eins, eins, noch eins, noch eins, noch eins, noch eins'.

b) Anheftende oder agglutinierende Stufe durchschnittlich vom 10. Vierteljahr bis Ende des 4. Jahres also während des gröfsten Teils der 4. Lautstufe, während der 5. und etwas darüber hinaus: Den richtigen Begriff von 4 und 5 bekommen die meisten Kinder wohl erst im 4., den von 6 bis 10 erst im 5. und 6. Jahr. Bei Eintritt in die Schule haben ihn von 1 bis 10 nach den Annaberger Erhebungen die

meisten Kinder und zwar von den Mädchen 62, von den Knaben 64 %; demnach überholen in dieser Beziehung letztere die ersteren.

Nach dem Beginne des 3. Lebensjahres fängt auch der richtige Gebrauch von Verhältniswörtern des Orts an, wie ‚auf, unter'; bald reihen sich ihnen andere an. So sagte P. in 28. M. um'n Hals, mit Papa, für'm Axel. Wie diese Beispiele zeigen, erwacht gleichzeitig das Verständnis für die Geschlechtswörter. Nun sondern sich auch die Umstandswörter des Ortes schärfer von den Zeitwörtern, und das Kind wendet ‚nach' und ‚doch' sowie die fragenden an, so P. ‚wo?' im 28., ‚warum?' im 34. M., meist wohl erst im 4. Jahre. — Das fragende Fürwort ‚was'? stellte sich bei L. schon im 22. M. ein, bei P. im 31. wie auch ‚welches', im 34. ‚was für?' – Bekanntlich vermeiden die Kinder die persönlichen Fürwörter eine Zeitlang ganz und nennen sich selbst bei ihrem Namen durchschnittlich bis in die Mitte des 3. Jahres. In der Regel treten vor dem Nominativ die obliquen Kasus auf, so bei einem englisch-amerikanischen Mädchen, me = mir' im 17. M., Schultzens Kind wandte ‚ich' zum 1. Mal im 19., ein Mädchen im 20. M. an: ‚Korb haben ich.' Ein anderes Kind gebrauchte ‚mir, ich und du' im 24. und 25. richtig. P. wandte im 29. ‚mir', im 30. ‚mich' an, aber erst im 33. ‚ich' und ‚du', welche beiden Wörter er jedoch noch verwechselte. Bei L. erschien ‚ich', im 30. M.; die Verwechslung reicht bis ins 4. Jahr hinein, in welchem Alter L. von sich sagte: ‚Olga die hat mich nafs gemacht.' Nach Vollendung des 3. Jahres wandte F. 1., der stets mit als Sprecher für seinen Bruder auftrat, in Bezug auf beide die Mehrzahl an. So sagte er: ‚sŭbe mir' (mundartlich für ‚wir') sǎd, während der jüngere nachplapperte mir nǎd. Das heifst: ‚Wenn es Suppe gibt, so sind wir satt.' — Sehr spät lernen die Kinder die besitzanzeigenden Fürwörter ‚sein' und ‚ihr' unterscheiden. F. 2. gebrauchte noch im 8. Jahre vielfach ‚sein' für ‚ihr'.

Sobald wie das Kind anfängt, einige Verhältnis- und Zahlwörter, sowie die persönlichen Fürwörter selbständig zu verwenden, bekundet es sein erwachendes Verständnis für die formale Seite der Sprache. Es mufs nun zu der Einsicht kommen, dafs manche Wörter weder Gegen- noch Zustände oder deren Eigenschaften, sondern lediglich deren Beziehungen untereinander bezeichnen, und nun keimt auch das Verständnis für die Bildungs- und Biegungssilben seiner Muttersprache auf. Der agglutinierenden Sprachart entspricht es, wenn nun zum erstenmal selbständig Wortableitung mit Bildungssilben, doch ohne Veränderung der Stammsilbe eintritt. So bildete P. im 27. M. von ‚Messer' messen für ‚schneiden', von ‚Schiff' schiffern für ‚rudern', ein anderer von ‚auf' aufen für ‚öffnen' und von ‚aus' aufsen für ‚herausnehmen', ein 3. im 4. Jahre von ‚gehen' die Gehe für ‚Weg', ferner F. 1. mit 4½ Jahren von ‚Blase', wie er für ‚Trompete' sagte, Blǎserich für ‚Trompeter', ferner von ‚Lokomotive' Lōkŏmōdīfer für ‚Lokomotivführer' und F. 2. mit 6¼ Jahren von ‚Dummheit' Dumheider für einen, der Dummheiten macht.

Höchst selten fangen wohl die Kinder noch Ende des 2. Jahres an, die Wörter zu beugen (so L. im 22. M.), meist im 3. (so P. im 28. M.), häufig auch erst wie F. 1. u. 2. zu Beginn des 4. Doch gleicht geraume Zeit auch das Verfahren bei der Beugung mehr dem der agglutinierenden Sprachen als dem der flektierenden. Es wird nämlich die als Stamm gefühlte Lautverbindung, das ist gewöhnlich die Form, in der das Kind angeredet wird (2. Pers. Sg. Präs. Ind. u. Imperat.), seltener der Infinitiv, ohne jede innere Änderung festgehalten, und es werden einfach die Vorsilben und Endungen der schwachen Biegung daran geheftet, so dafs alle Zeitwörter nach einer und zwar der einfachsten Konjugation gehen. Beispiele: für ‚getrunken' getrinkt (L. im 22. M.) austrinkt (P. im 28. M.) — ‚genommen': genehmt (P. u. ein anderes) genimmt (Goltz) — ‚gegessen': efst (P. im 28. M.) ge-isd (F.) ge-efst (ein anderes im 2. Jahre) — ‚gebe' gīwe (F. 1. im 49. M.), ‚geben' gippen (Goltz), ‚gegeben': gegebt (P. im 31. M.) gegībd (F. 1. im 51. M.) — ‚gezogen' gezieht (P. im 29. u. ein anderes) — ‚gebissen' beifst (P. im 28.) — ‚stofsen': stöfsen (F. 2. mit 6. Jahren u. 4. M.) — ‚gebracht': gebringd (F. 1. im 49. M.) — ‚gedacht': gedengkd (F. 2.)

— ‚gegangen‘: gegeht (P. im 29. M.) — neben ‚bin‘ auch sei, für ‚bist‘: binst, ‚ist‘: bint, ‚sind‘: binn u. isn, ‚seid‘: bint, ‚gewesen‘: gebist u. geseit (L.) gewarent (P. im 30. M.) ge-isd (F. 2. im 37.). — Selbst mit der st. Endung en gebildete Partizipialformen haben den Vokal der 2. Person Sg. Ind. Pr., so für ‚gelaufen‘ geläufen (F. 2.), ‚gehoben‘: geheben (nach Preyer).

Aus demselben Grunde unterbleibt bei überwiegend in der Einzahl gehörten Hauptwörtern der starken Deklination und bei der Steigerung der Eigenschaftswörter der Umlaut, so für ‚Kühe‘ kūn (F. 2 mit 6 Jahren 4 M.), ‚höher‘ hocher (P. im 31. M.) und dementsprechend für ‚besser‘: guter (F. 2.).

Aufser den schon auf der vorigen Stufe gebräuchlichen Infinitiv und Imperativ sind aber nur der Indikativ des Präsens und das Perfektpartizip häufig, dessen Vorsilbe ein Kind durch Reduplikation ersetzte, so sesehen, einpapackt. Doch treten zu diesen nun auch die Hilfszeitwörter ‚haben und sein‘. Das erste Präteritum ist in der Regel ‚war‘. —

Jetzt werden dem Kinde auch die Zeitverhältnisse klarer: es gebraucht nun Zeitadverbien wie ‚erst, dann‘ (P. im 29. M.), ‚wieder‘ (P. im 31. M.), ‚jetzt, gleich‘ (P. im 33.), desgl. ‚nie, immer, heute, gestern‘, verwechselt aber oft noch lange ‚nie‘ mit ‚immer‘ und ‚heute‘ mit ‚gestern‘. — ‚Werden‘ wird erst gegen das Ende des 3. Jahres und auch da noch selten zur Bildung des Futurs und Passivs verwandt.

Nun wendet das Kind auch Umstandswörter der Art und Weise an, wie ‚vielleicht, fast‘ (P. im 30. M. noch unsicher) und umschreibt den Konjunktiv mit ‚mögen‘, so: ‚Geld möcht‘ ich haben (P. im 32. M.).

Das erwachende Bestreben, seine Begriffe enger zu verknüpfen, bekundet sich in dem Gebrauch von Bindewörtern, wie ‚auch‘ (P. im 30. M.), ‚und, sondern‘ (P. im 33. M.) und führt zur Bildung von Satzgefügen bereits unter richtiger Wortstellung des Nebensatzes, so: ‚weifs nicht‘, wo es ist‘ (P. im 32. M.).

Gewöhnlich Ende des 3., nicht selten erst Ende des 4. Jahres werden auch die Farben richtig benannt.

c) Flektierende Stufe durchschnittlich 5. und 6. Jahr: Schwer zu bestimmen ist der Übergang von der Agglutination zur Flexion, da er sehr allmählich und individuell sehr verschieden vor sich geht. Gehemmt wird er, wenn die Eltern im Gespräche mit dem Kinde sich dessen Bildungen bedienen, beschleunigt, wenn sie es zum Gebrauche der richtigen Formen anhalten. Zunächst mischt das Kind in seine eigenen agglutinierenden Bildungen mechanisch die gehörten ab- und umgelauteten dann und wann ein; von einer selbständigen innern Veränderung des Stammes kann erst dann die Rede sein, wenn es diese infolge von Analogiebildung an falscher Stelle oder in falscher Weise vornimmt. Vereinzelt geschieht dies schon im 2. Lebensjahre, so für ‚gebracht‘ gebrungen. P. bildete im 33. M. und zwar 5 Monate nach Eintritt der Agglutination für ‚getrunken‘ getrunkt. In der Regel herrscht die agglutinierende Bildungsweise bis zu Anfang des 5. Jahres, in einzelnen Formen behauptet sie sich noch bis ins 9. Jahr. Aber auch auf der flektierenden Stufe wirkt die Analogiebildung noch dahin, dafs abweichende Formen die häufigere Biegung annehmen, so die 1. Person der Präteritopräsentia das e, wie ich kanne (F. 1. von 49. M. bis ins 7. Jahr), für ‚gegessen‘ ge-essn (F. 2. bis ins 9. Jahr).

Die Selbständigkeit des Kindes zeigt sich auch darin, dafs es von Hauptwörtern, die nur in der Einzahl vorkommen, die Mehrzahl bildet, und umgekehrt, wie zu ‚Leute‘ das Leut für ‚Mensch‘ (F. 2.).

Auch eine Verwechslung oder richtiger Übertragung der Wörter für Eigenschaften, die durch verschiedene Sinne wahrgenommen werden, tritt ein infolge des ähnlichen Eindrucks, den sie auf die Seele machen, wie der unangenehm klingenden heisern Stimme mit der unangenehmen schwarzen Farbe. So sagte ein kleines Mädchen zu ihrer Mutter: ‚Du sprichst ja heute so schwarz.‘

Doch nur bei einer grofsen Minderheit erwacht jetzt schon das Verständnis für Wörter, die mathematische Körper und Flächen, allgemeine Ortsbegriffe sowie Himmelserscheinungen bezeichnen. Nach den Annaberger Erhebungen besafsen beim Eintritt in die Schule von 1312 $5^3/_4$ bis

$6^3/_4$ Jahr alten Kindern die richtige Vorstellung von den Wörtern: Kugel 83 % Knaben, 78 % Mädchen, Kreis 42 % Kn., 43 % M., Würfel 32 % Kn., 45 % M., Viereck 15 % Kn., 14 % M., Dreieck 9 % Kn., 10 % M.; — Teich 66 % Kn., 75 % M., Brücke 43 % Kn., 39 % M., Wiese 38 % Kn., 33 % M., Dorf 24 % Kn., 27 % M., Tal 8 % Kn., 9 % M.; — Sternhimmel 53 % Kn., 71 % M., Gewitter 55 % Kn., 65 % M., Graupeln 46 % Kn., 48 % M., Wolken 40 % Kn., 45 % M., Regenbogen 34 % Kn., 40 % M., Nebel 28 % Kn., 38 % M., Mondphasen 22 % Kn., 34 % M., Abendrot 18 % Kn., 25 % M., Sonnenuntergang 12 % Kn. u. M., Himmelsgegenden nur 1 % Kn. — Noch geringer ist die Minderheit, die Wörter für sinnlich wahrnehmbare religiöse Handlungen versteht: Gottesdienst 29 % Kn., 34 % M., Taufe 18 % Kn., 38 % M., Gebet und Lieder 18 % Kn., 28 % M., Hochzeit 11 % Kn., 35 % M. — Das gerade in dieser Gruppe bedeutende Überwiegen des weiblichen Geschlechtes zeigt, dafs bei diesem schon in der Kindheit das Interesse für religiöse Handlungen gröfser ist als beim männlichen. — Anscheinend hatte bereits die kleine Mehrheit der Annaberger Kinder eine Vorstellung von 2 nicht sinnlich wahrnehmbaren (abstrakten) Begriffen, nämlich von Gott 56 % Kn., 61 % M. und von Krankheit 54 % Kn., 62 % M. Allein der Begriff Krankheit entspringt den sinnlichen Wahrnehmungen des Schmerzes, des Liegens im Bett und des bitteren Geschmackes der Arzenei, und den lieben Gott stellt sich das Kind vor als einen starken, alten, im Himmel wohnenden Mann, nicht aber als Geist. Bei F. 1. hatten im 5. Lebensjahre die Bemühungen, ihm die Unsterblichkeit des Geistes klar zu machen, den Erfolg, dafs er glaubte, nur die Kleider des Menschen würden begraben, sein nackter Körper aber käme in den Himmel, so dafs er also »Geist« als nackten Körper auffafste. Ähnlich verhält es sich mit anderen Abstrakten, die vor Eintritt in die Schule die Kinder gelegentlich im Munde führen. Im allgemeinen ist kein Verständnis für Abstrakta vorhanden, so nur bei sehr wenig Kindern für die, welche die Zeiteinteilung bezeichnen. Von den Annaberger Kindern kannten die Wochentage 8 % Knaben, 14 % Mädchen, die Jahreszeiten 6 % Knaben, 10 % Mädchen.

In der Regel ist wohl der Wortschatz unserer 6 jährigen Kulturkinder nicht reicher als der der Naturvölker.

II. Sprachentwicklung der Menschheit. Die Frage nach dem Ursprung der menschlichen Sprache ist eine sehr alte und oft erörterte. Die Bibel erzählt nichts davon, dafs Gott sie dem Menschen anerschaffen habe, sondern deutet die Schaffung der Sprache durch den Menschen an, 1. Mos. 2, 19 und 20: ‚Wie der Mensch allerlei lebendige Tiere nennen würde, so sollten sie heifsen. Und der Mensch gab einem jeglichen Vieh und Vogel unter dem Himmel und Tier auf dem Felde seinen Namen.‘ Das erste Zwiegespräch, das mit dem Weibe und der Schlange, folgt erst im nächsten Kapitel. Bei den griechischen Philosophen bildeten sich 2 einander schroff gegenüberstehende Ansichten heraus. ‚Nach der einen Ansicht, als deren Vertreter Demokrit gilt, ist die Sprache von den ersten Menschen nach willkürlichem Übereinkommen (θέσει) gebildet worden: Worte sind willkürlich vereinbarte Zeichen der Gedanken. Nach der anderen Ansicht, zu welcher sich namentlich Heraklit und Epikur bekannten, ist die Sprache von Natur (φύσει) durch Naturnotwendigkeit, d. h. durch den natürlichen Zusammenhang des Lautes mit dem durch denselben bezeichneten Gegenstande, des Wortes mit der Sache entstanden: Worte sind Naturlaute‘ (Freund). Die Römer Cicero, Lukrez, Horaz meinten gleichfalls, dafs die Sprache auf natürlichem Wege emporgewachsen sei. — Auch im Mittelalter ruhte diese Frage nicht. Nach Duns Scotus sind die Eigentümlichkeiten der Dinge Gegenstand der Lautbezeichnung. ‚Die Bezeichnungsweise der Dinge ist konventionell festgestellter Ausdruck der Auffassungsweise der Dinge und ihres wechselseitigen Zusammenhanges.‘ — Um die Wende des 17. und 18. Jahrhunderts behauptete dagegen der Neapolitaner Vico: ‚Die Sprachen sind kein künstliches oder konventionelles Produkt eines Volkes, sondern sie entwickeln sich natürlich nach den Eindrücken des Volksgeistes.‘ — Zu diesen 2 alten Ansichten über die Entstehung der Sprache kam im 18. Jahrhundert eine neue dazu, nach welcher die

Sprache dem Menschen von Gott geoffenbart worden sei, so Süfsmilch.

Einen Wendepunkt hat unserer Frage Herder gegeben. Einesteils brachte er nämlich die vorwiegend philosophische und auch die theologische Erörterungsweise trotz einiger späteren, fast spurlos verhallenden Einwendungen zum würdigen Abschlufs, indem er nachwies, dafs die Offenbarungstheorie sowohl unbiblisch als auch des göttlichen Geistes unwürdig sei, und dafs sich die Sprache notwendigerweise, ‚gebar mit der ganzen Entwicklung der menschlichen Kräfte'. — ‚Hätte ein Engel oder ein himmlischer Geist die Sprache erfunden: wie anders, als dafs ihr ganzer Bau ein Abdruck von der Denkart dieses Geistes sein müfste? — Wo findet das aber bei unserer Sprache statt? Bau und Grundrifs, ja selbst der erste Grundstein dieses Palastes verrät Menschheit! — Was ist also die ganze Bauart der Sprache anders als eine Entwicklungsweise seines (des Menschen) Geistes, eine Geschichte seiner Entdeckungen?' Es ist ‚die Sprache dem Menschen so wesentlich, als er ein Mensch ist. — Diese Besonnenheit ist ihm charakteristisch eigen und seiner Gattung wesentlich: so auch Sprache und eigene Erfindung der Sprache. Erfindung der Sprache ist ihm also so natürlich, als er ein Mensch ist.' — ‚Dies erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele; mit ihm ist die menschliche Sprache erfunden.' — Andernteils eröffnet Herder die sprachvergleichende Behandlungsweise unserer Frage, indem er die Tier- und die niederen Sprachen mehrerer Naturvölker als Beweismaterial herbeizog: ‚Schon als Tier hat der Mensch Sprache. Alle heftigen und die heftigsten unter den heftigen, die schmerzhaften Empfindungen seines Körpers sowie alle starken Leidenschaften seiner Seele äufsern sich unmittelbar durch Geschrei, durch Töne. — Lasset sie uns jetzt im ganzen als ein helles Naturgesetz annehmen: Hier ist ein empfindsames Wesen, das keine seiner lebhaften Empfindungen in sich einschliefsen kann, das im ersten überraschenden Augenblicke selbst ohne Willkür und Absicht, jede durch Laute äufsern mufs. — Diese Töne sind Sprache. Es gibt also eine Sprache der Empfindung, die unmittelbares Naturgesetz ist. Dafs der Mensch sie ursprünglich mit den Tieren gemein habe, bezeugen — — gewisse Reste.' Aufser der Interjektionsvertritt er aber bereits die Schallnachahmungstheorie: ‚Das erste Wörterbuch war aus den Lauten der Welt gesammelt. Von jedem tönenden Wesen klang sein Name; die menschliche Seele prägte ihr Bild darauf, dachte sie als Merkzeichen: wie nun anders als dafs diese tönenden Interjektionen die ersten Machtworte der Sprache würden?'

W. v. Humboldt hat Herders Ansicht wissenschaftlich vertieft. Er erblickt in der Sprache das bildende Organ des Gedankens. ‚Dafs Zusammenhang zwischen dem Laute und dessen Bedeutung vorhanden ist, scheint gewifs. Wenn man bei den einfachen Wörtern stehen bleibt, — so sieht man einen dreifachen Grund, gewisse Laute mit gewissen Begriffen zu verbinden. — Man kann hiernach eine dreifache Bezeichnung der Begriffe unterscheiden: 1. Die unmittelbar nachahmende, wo der Ton, welchen ein tönender Gegenstand hervorbringt, in dem Worte soweit nachgebildet wird, als artikulierte Laute unartikuliert wiederzugeben im stande sind. — 2. Die nicht unmittelbar, sondern in einer dritten, dem Laute und dem Gegenstande gemeinschaftlichen Beschaffenheit nachahmende Bezeichnung. Man kann diese — die symbolische nennen.' Sie beruht ‚auf einer gewissen Bedeutsamkeit jedes einzelnen Buchstaben, wie — die schwankende, unruhige, vor den Sinnen undeutlich durcheinander gehende Bewegung durch das aus dem, an sich schon dumpfen und hohlen u verhärtete w ausgedrückt wird. — 3. Die Bezeichnung durch Lautähnlichkeit nach der Verwandtschaft der zu bezeichnenden Begriffe. Wörter, deren Bedeutungen einander nahe liegen, erhalten gleichfalls ähnliche Laute.«

Trotz der heftigen Gegnerschaft M. Müllers, der die Interjektionstheorie als Pahpah — und die Schallnachahmungstheorie als Wauwautheorie verspottet, hat diese namentlich in letzterer Zeit immer mehr Anhänger gewonnen, während seine eigene Ansicht: ‚Die Gedanken versetzen die Sprachwerkzeuge in Schwingungen, wie Gold, Holz, Stein in Erschütterung versetzt andere Klänge geben', als Bimbamtheorie

und die Noirés, dafs die Wörter aus instinktiven Schreien entstanden, die von Menschen ausgehen, welche bei einer körperlichen Arbeit gemeinschaftlich beschäftigt sind, als Hohotheorie lächerlich gemacht worden sind. Auch der von Geiger aufgestellte und von den beiden zuletzt erwähnten Sprachforschern angenommene Satz: ‚Die Sprache hat die Vernunft geschaffen; vor der Sprache war der Mensch vernunftlos', wird von den meisten verworfen. Wiewohl also noch keineswegs vollständige Übereinstimmung über die Entstehung der Sprache vorhanden ist, so ist doch ihr menschlicher, natürlicher und naturgesetzter Ursprung, sowie der wechselseitige Einflufs von Geist und Sprache wenigstens unter Fachleuten nicht mehr streitig. Selbst der Amerikaner Whitney hält für die Grundlage der menschlichen Sprache die natürlichen, Empfindungen ausdrückenden Ausrufe, wiewohl er das Vorhandensein artikulierter Laute von rein natürlicher Bedeutsamkeit leugnet und die artikulierte Sprache für ein willkürliches und konventionelles Erzeugnis des menschlichen Verstandes erklärt.

Namentlich sind es 2 Theorien, die einen grofsen Grad der Wahrscheinlichkeit für sich haben, da sie trotz verschiedener Grundlagen doch zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen, nämlich: 1. Die psychologisch-linguistische mit den Hauptververtretern Steinthal, Lazarus, dem Engländer Romanes und Wundt. Nach Steinthal sind die Sprachwerkzeuge samt der Vernunft, als geistige Vorbedingung der Sprache, dem Menschen angeboren, die Sprache selbst jedoch ist sein infolge von Notwendigkeit, allein mit vernünftiger Freiheit selbstgeschaffenes Werk. ‚Die Sprache ist geworden, ohne gewollt zu sein. Die unbewufst bleibenden und doch die Elemente beherrschenden Gesetze wirken und führen die Schöpfung aus. Die Sprache ist also mit den Erfindungen gar nicht zusammenzustellen, sondern, obwohl durchaus geistig, doch der Art der Entstehung nach wie ein Erzeugnis der Natur, ein wachsender Organismus zu betrachten.' Sie tritt ‚mit Notwendigkeit dann ein', ‚wenn die geistige Bildung an einen gewissen Punkt gelangt ist. Sie entspringt aber der Seele zu allen Zeiten in gleicher Weise.' — — ‚Die äufsere, sinnliche Empfindung hat zu ihrem Ausdrucke den Naturlaut; die geistige Wahrnehmung erzeugt sich als ihren organischen Reflex die Wurzel; die Vorstellung bildet gleichfalls als ihren unmittelbaren Reflex das Wort; endlich das Urteil äufsert sich im Satze.' — ‚Ein Unterschied zwischen der Urschöpfung' der Sprache und ‚dem Sprechenlernen der Kinder findet wesentlich gar nicht statt.' — Wie der Mensch als Embryo die Entwicklungsstufen niederer Lebewesen, wie er als Kind, Knabe und Jüngling die Kulturstufen früherer Zeiten rasch durchläuft, so auch seine Sprache die früherer Sprachstufen. Mithin mufs man aus der Sprachentwicklung der Kinder auf die der ganzen Menschheit zurückschliefsen können. In jedem Menschen liegt der Trieb, sich eine Sprache zu schaffen; aber der später erwachende Nachahmungstrieb läfst dann immer mehr an Stelle der eigenen Schöpfung die Nachahmung der gehörten Laute treten. Nach Wundt geht die menschliche Sprache vollkommen kontinuierlich aus der Gesamtheit der Ausdrucksbewegungen hervor und ist also ‚diejenige Gestaltung der Ausdrucksbewegungen, die der Entwicklungsstufe, des menschlichen Bewufstseins adäquat ist'. Diese Entwicklung bestimmen aber 3 Bedingungen: ‚Die Überlieferung der von der vorausgegangenen Generation gesprochenen Sprache, die Mischung verschiedener Sprachen in ihrem Einflufs auf Lautbildung, Wortvorrat und syntaktische Eigenschaften, und endlich die allmählichen, sog. spontanen Änderungen, denen die Sprache, wie alle Lebensfunktionen, unterworfen ist, und die wieder in naher Beziehung zu den allgemeinen Kultureinflüssen stehen.' Lazarus unterscheidet 3 verschiedene Stufen der Sprachentwicklung: ‚1. die pathognomische (Interjektion als Ausdruck des Gefühles, sofern sie zu sprachlicher Bedeutung erhoben ist), 2. die onomatopoetische (Lautnachahmung, allegorische Nachbildung usw.), 3. die charakterisierende (übertragende und ableitende Wortschöpfung, Vollendung des Sprachschatzes, Bildung der Grammatik).' Die 2. Theorie ist die zoologische, deren Hauptvertreter Jäger behauptet, dafs ‚die Menschensprache nur eine Fortentwicklung der Tiersprache' sei. Der gemeinschaftliche

Kern beider Theorien ist: Die ersten Keime der menschlichen Sprache sind unwillkürliche und unabsichtliche lautliche Reflexäufserungen von Gefühlszuständen, ähnlich den Lauten der Tiere und Säuglinge. Hat sich nun auch die Entwicklung der Sprache der Menschheit ganz ähnlich vollzogen, wie die der Kindersprache noch jetzt vor sich geht, und sind teilweise nur andere zur Sprachbildung reizende äufsere Objekte einzusetzen, so ist doch wegen der von unseren Kindern ererbten gröfseren Befähigung der Sprachwerkzeuge anzunehmen, dafs einerseits beim Kinde manche lautliche Erscheinungen infolge ihrer hohen Bedeutung für die gesamte Sprachentwicklung verhältnismäfsig früher auftreten als im Entwicklungsgange der ganzen Menschheit, und dafs andrerseits beim Urmenschen die lautliche Entwicklung bedeutend mehr hinter der psychischen zurückblieb als beim Kinde. In psychischer Beziehung mag der Urmensch dem Jahrkinde gleich gewesen sein, das ja auf dem Punkte der Entwicklung steht, da der kindliche Verstand den der Affen und Hunde überholt, in lautlicher stand er sicherlich tiefer. Anders ist es mit den Gebärden, Grimassen und Accenten. An ihnen sind die Naturvölker reicher als die Kulturvölker, die Kinder als die Erwachsenen; sie sind also durch die Kultur nicht gesteigert, sondern geschmälert worden, und wir haben keinen Grund zu zweifeln, dafs der Urmensch hinsichtlich ihrer dem Jahrkinde gleichgekommen sei, ja können eher vermuten, dafs er es darin übertroffen habe. Wir dürfen demnach die für die Entwicklung der Kindersprache gewonnene Reihenfolge nicht ohne weiteres auf die der gesamten menschlichen Sprache übertragen, sondern müssen sie berichtigen, und dazu liefern die Beobachtungen über die Tiersprache und die Sprachvergleichung treffliche Hilfsmittel.

1. Hauptstufe: Die Zeit unabsichtlicher und unwillkürlicher Reflexlaute oder Interjektionen im engeren Sinne. (I, 1 der Kinderspr. entspr.). — Da die Säugetiere sofort nach der Geburt schreien, und der Mensch seinem Körper nach ein Säugetier ist, so mufste auch dem ersten Menschen das Schreien angeboren sein, und es ist kein Grund vorhanden anzunehmen, dafs er bei seinem 1. Atemzuge wesentlich anders als unsere Neugeborenen geschrieen habe, oder zu zweifeln, dafs wie bei diesen die zum erstenmal erwachenden verschiedenartigen Schmerzgefühle wie die des Hungers, des Frostes, der Körperverletzung auch eine andere Variation des Urschreilautes ä ausgelöst haben, wobei, wenn auch nebensächlich, schon die Zunge in Zuckungen geriet. Da auch die Affen lachen, so mufs diese lautliche Reflexäufserung des plötzlichen Lustgefühls, etwa in der Gestalt von hähähähǟ, dem Urmenschen ebenfalls zugesprochen werden. ‚Aber nicht blofs die Gefühle, auch die Empfindungen und Anschauungen werden Reflexbewegungen, die Affekte und Begierden Mitbewegungen in den Stimmorganen zur Folge haben. — — Man kann demnach mit vollem Rechte behaupten, dafs nach den allgemeinen physiologischen Gesetzen des menschlichen Organismus die Seele keinen Eindruck durch ihn empfangen, keine Bewegung durch ihn vollziehen wird, ohne dafs der Organismus dabei zugleich in Tönen ausbricht. Und diese unwillkürlich in Begleitung der Gefühle, Anschauungen usw. hervorgebrachten Töne, diese ursprünglichen und rein natürlichen Laute sind eben die Elemente der Sprache.‘ (Lazarus.) Was waren dies aber für Laute? Nicht beliebige, sondern ‚durch die bestimmte Anregung des Organismus (von innen oder aufsen) bereits bestimmte, qualifizierte — — und insofern schon ursprünglich bedeutungsvolle‘. Ā ist bei Kindern und bei Erwachsenen Reflexlaut des Erstaunens, ai bez. ei der Freude; bei dem Klange von a haben wir unwillkürlich die Vorstellung von etwas Breitem, Festem, kurz Erstaunen Einflöfsendem, bei dem Klange u die des Dumpfen, Tiefen, Unheimlichen, bei dem des i die des Spitzen, Feinen, musikalisch Hohen, während wir mit e höchsten die des Schwächlichen, mit o die des Runden verknüpfen, mit ö und ü aber gar keine. Es scheinen daher wenigstens a, u und i (über die Reihenfolge vergl. I, 1, B) ursprünglich Reflexlaute der Gemütszustände gewesen zu sein, dergestalt dafs, als der Urmensch zum erstenmal die lebhafte Empfindung des Erstaunnes, jenes Erregers des menschlichen Forschertriebes,

hatte, er ähnlich wie das Kind (I, 2, B) unwillkürlich den Mund weit öffnete, die Zunge hob und so den Urlaut ä in ein langes anhaltendes oder oft wiederholtes a umgestaltete. Erregte dann das Angestaunte auch Freude, und erweckte es die Begierde, es zu haben, so kam die Leckbewegung dazu, die Zunge schob sich vor, und es ward a zu ai (I, 1, C). Ein plötzlicher, unerwarteter Schmerz konnte dagegen nach dem Heben infolge des Erstaunens das Zurückrollen der Zunge bewirken, wie um sie zu bergen, und so a zur Interjektion au werden. Nun konnten u und i, entsprechend ihrem Überwiegen in den Unlust- und Lustäufserungen der Säuglinge, das erstere zum Reflexlaut der Trauer und Wehmut, wie im griechischen ἰού, das letztere zu dem des Begehrens sich gestalten. Wie dem auch sei, dem Menschengeschlechte scheint es seit den Urzeiten eigen zu sein, dafs lebhafte Gefühls- oder Gemütszustände als Reflexerscheinungen nicht blofs das Tönen der Stimmbänder, sondern auch die Bewegung der Zunge und so irgendwelche Vokalbildung veranlassen.

2. Hauptstufe: Die Zeit absichtlicher unwillkürlicher Lautäufserungen, Lock- und Warnungsrufe (I, 2 entspr.). — Gesellen wir nun aber auf diesem Standpunkte der Entwicklung zum 1. Menschen den 2., zum 1. Mann das 1. Weib! Läfst schon das Lallen des Kindes bereits während der Willenlosigkeit vermuten, dafs beim 1. Menschen nicht blofs plötzliche Empfindungen, sondern auch länger andauernde Gemütsstimmungen Lautäufserungen und zwar gleichfalls länger andauernde ausgelöst haben, mit anderen Worten, dafs er gesungen habe, so mufste dies notwendigerweise geschehen, als der Geschlechtstrieb erwachte und die Werbung begann. Dafür spricht der Gesang der Vögel zur Paarungszeit, sprechen die musikalischen Kadenzen einer Gibbonart. Sicherlich hatte dieser Gesang mit dem Lallen der Kinder die meiste Ähnlichkeit, a herrschte vor; doch wie Bewunderung, Begierde, Freude, Sehnsucht und Schmerz in dem Gemüte des Liebenden wechselten, so auch im Gesange die Vokale. Nun verstehen ohne Zweifel alle Säugetiere und Vögel die unwillkürlichen Empfindungslaute ihrer Art; denn, ‚sobald irgend eine Empfindung eines Organs, also auch eine Wahrnehmung in der Seele stattfindet, und zugleich der Organismus selbst in einen bestimmten, aus jener Empfindung reflektierenden Laut ausbricht, so nimmt die Seele auch diesen Laut, und zwar gleichzeitig wahr. Beide Wahrnehmungen aber, die von aufsen durch die Sache und die im Laut gegebene, müssen sich notwendig wegen ihrer Gleichzeitigkeit miteinander verbinden,‘ so dafs der Schmerzensschrei eines anderen Geschöpfes gleicher oder ähnlicher Art die Erinnerung an eigenen Schmerz hervorruft. So ‚findet eine notwendige Association der unwillkürlichen Lautanschauung mit der Sachanschauung statt.‘ Manche der warmblütigen Geschöpfe, wie die Affen, die Wachen ausstellenden Gemsen und Rebhühner stofsen absichtlich Lock- und Warnungsrufe aus; sie besitzen demnach als Mittel gegenseitiger Verständigung eine Interjektionssprache d. h. eine Sprache, die aus verschiedenen Lauten besteht, welche bei verschiedenen Empfindungen und Willensbestrebungen ausgestofsen werden. Je weiter sich in den höherstehenden Tierklassen die Intelligenz entwickelte, desto weiter entwickelte sich auch die Sprache. Bei den begabtesten Säugetier- und Vögelarten hat sie vielleicht eine höhere Stufe erlangt, als wir ahnen. Fast alle warmblütigen Tiere begleiten eine ziemlich grofse Mannigfaltigkeit geistiger Zustände mit einer ebenso grofsen stimmlicher Laute. Daneben besitzen aber besonders die Säugetiere eine Gebärdensprache. Eine ganz besondere Entwicklung hat diese bei dem Affen erlangt, der hauptsächlich die Gesichtsmuskeln und die Hände dazu verwendet. Dafs der Affe durch seine Grimassen sich verständlich machen will, wird wohl niemand bezweifeln, der einen bettelnden oder gezüchtigten Affen betrachtet hat. Da wir nun beim Säugling, ehe sein Verstand den der Säugetiere überholt, ganz Ähnliches beobachten, da wir ferner dem 1. Menschenpaar mindestens ebensoviel Sprachentwicklung zusprechen müssen, als wir bei den intelligentesten Säugetieren im natürlichen Zustande beobachten, so ist anzunehmen, dafs jenes nicht blofs gegenseitig die unabsichtlichen Empfindungslaute verstanden, sondern dafs es sich bereits durch absichtliche Hervor-

bringung von Lock- und Warnungsrufen sowie durch Grimassen und Gebärden verständigt habe. Wie waren nun diese Verständigungsmittel beschaffen? Hierbei ist zu bedenken, dafs der Mensch vielmehr als das Tier das Gesicht zur Erkenntnis der Aufsenwelt braucht; schon ein sprachloses Kind beobachtet die Dinge auf weite Entfernungen; daher ist mit Geiger zu vermuten, dafs der Mensch ursprünglich mit seinesgleichen mehr durch Gebärde und Grimasse verkehrt und die Lautsprache mehr einen begleitenden Charakter gehabt habe. Eine Gebärdensprache besitzt jetzt noch der Mensch. Das Zeigen oder Winken mit einem Finger oder der ganzen Hand, das Ringen oder Falten der Hände, die geballte Faust, das Halten der ausgestreckten Hand an die Nase, das Stampfen mit dem Fufs, das Zucken der Achseln, das Knirschen der Zähne, das Schütteln oder Nicken des Kopfes, das Herausstrecken der Zunge, das Beifsen auf die Lippen sind alles Zeichen dieser Sprache. Mehrere Umstände weisen nun darauf hin, dafs die noch jetzt gebräuchliche Gebärdensprache etwas Rudimentäres, im Absterben Begriffenes ist, einst aber eine gröfsere Entwicklung hatte. Während nämlich eine bestimmte Lautsprache nur von verhältnismäfsig wenigen verstanden wird und während fort und fort in den vorhandenen Lautsprachen der Trieb zu weiterer Spaltung lebendig ist, werden viele Zeichen der Gebärdensprache von allen Völkern verstanden, so dafs sie die natürliche Vermittlerin zwischen Menschen verschiedener Zungen ist. Während die Lautsprache bei den kultiviertesten Völkern die höchste Entwicklung erlangt hat, ist es bei der Gebärdensprache umgekehrt; sie ist gerade bei den unkultivierteren Völkern mehr entwickelt, so bei den Negern und Indianern. Da sich nun aber erstere auch mit den Taubstummen der weifsen Rasse leicht durch ihre Zeichensprache verständigen können, so scheint diese nichts künstlich Erfundenes, sondern eine Weiterbildung der ehemaligen allgemeinen Gebärdensprache zu sein. Noch jetzt haben die Arapahos einen so dürftigen Wortschatz, dafs sie im Dunkeln, wo sie sich der Gebärdensprache nicht bedienen können, kaum miteinander zu verkehren vermögen. Im Grebro heifst n i n e je nach der begleitenden Gebärde ‚ich tue es' und ‚ihr tut es nicht'. Auch im Ägyptischen mufs nach K. Abel die Gebärde ursprünglich etwa ebenso wichtig gewesen sein als das Wort. Bei uns gebrauchen die Kinder die Gebärdensprache mehr als die Erwachsenen. Sie geht also bei fortschreitender Ausbildung des Geistes zurück und mufs daher, als die Menschheit auf einer sehr niederen geistigen Stufe stand, auf einer sehr hohen gestanden haben. Als Hauptwerkzeug für die Zeichensprache besitzt der Mensch den Zeigefinger. Dieser eignet sich vortrefflich, die Einzeldinge, welche die Aufmerksamkeit erregen, genau zu bezeichnen, was jedenfalls schon der Urmensch getan hat, wie es auch das Kind eher lernt als bestimmte Laute für die Dinge. Der Zeigefinger ist ein der Menschheit ureigenes Werkzeug der Gebärdensprache (I, 2, C). Dafs auf dieser unsere jetzige Wortlautsprache mit fufst, beweist das Dezimalsystem, welches fast alle Völker, den 10 Fingern der Hand entsprechend, besitzen. Man verständigte sich ursprünglich über die Zahl durch Heben der Finger. Da nun der Mensch 10 Finger hat, so entwickelten sich die Zahlenbegriffe bis zur 10, ehe die Zahlwörter entstanden. Dieser Erklärung widerspricht auch der Umstand nicht, dafs einige Völker wie die Basken Grundzahlen bis zur 20 haben. Diese Völker hatten einfach die 10 Zehen mit der Gebärdensprache dienstbar gemacht und so die Zahlenbegriffe bis zur 20 gebildet.

Die Gebärdensprache hat aber einen grofsen Übelstand: Da sie zur Vermittlung das Auge braucht, kann sie von dem nicht vernommen werden, der dem Gestikulierenden den Rücken zukehrt. Nun ist es zunächst sehr wahrscheinlich, dafs sich schon beim 1. Menschen zu lebhaften Gebärden unbeabsichtigt als Reflexlaute der gleichzeitigen Empfindungen die Interjektionen gesellten. Was war da natürlicher, als dafs schon die 1. Wahrnehmung von der Unzulänglichkeit der Gebärde ihn veranlafste, dazu absichtlich Laute zu äufsern gleich dem absichtlich schreienden und ächzenden Kinde? (I, 2 A). Sah z. B. der Mann das fernstehende Weib bedroht, etwa durch ein heranschleichendes Tier, und erwachte in ihm das Verlangen, die Gattin zur

Flucht zu bewegen, konnte dies aber ihrer Stellung wegen nicht durch Gebärden zu erkennen geben, so mufste sich dieser Gemütszustand in einem Laute äufsern. Er schrie jetzt, um gesehen zu werden, also absichtlich, jedoch noch unwillkürlich; d. h. er ahmte beim Schreien nicht etwa willkürlich den Empfindungslaut des Schmerzes oder der Trauer u nach; aber er dachte sich ihn, und infolge der eingetretenen ‚Association der Lautanschauung mit derjenigen Bewegung der motorischen Nerven, welche eben die Lauterzeugung bewirkt hat', vermochte die innere Anschauung jenes Lautes die Sprachwerkzeuge zur Reproduktion des Empfindungslautes. Doch wie beim Kinde mufste der reproduzierte Laut von seinem Vorbilde etwas abweichen, wahrscheinlich dadurch, dafs infolge der gewaltsamen Anstrengung beim absichtlichen Schreien der gewöhnliche vokalische Einsatz (Spiritus lenis) überging in den kräftigeren und durch das Lachen den Sprachwerkzeugen schon geläufigen, in den Spiritus asper, unser h, das kein Konsonant im engeren Sinne ist, so dafs der noch jetzt Furcht erregende Laut hu! entstand. Ähnlich konnten die gleichfalls noch vorhandenen Laute ha (lat. heia) als Aufforderung zum Erstaunen, hei als Aufforderung zur Freude sich entwickeln, wie auch hi oder hü, das jetzt noch zum Antreiben der Pferde dient, sowie später die Anrufe- und Frageinterjektion he, das höhnende oho und das zweifelnde hm (lat. eho, ehem). So gingen aus den Empfindungslauten im Dienste des Willens stehende Interjektionen hervor: Lock-, Warnungs- und Hilferufe sowie, doch wohl etwas später, logische oder intellektuelle Interjektionen, d. h. solche, die Denkprozesse wie Zweifel andeuten; denn bald mufste beim Menschen infolge seiner psychischen Überlegenheit und seines höher entwickelten Gehirns das Denken lebhafter als beim Tiere werden und auf einem gewissen Punkte der Lebhaftigkeit sich gleichfalls durch Laute äufsern. Wenn nun auch gleich den ersten Gefühlsäufserungen der Kinder (I, 1, C) die Interjektionssprache ganz überwiegend vokalischer Natur war, so ist doch wenigstens die Möglichkeit zuzugeben, dafs sich in ihr bereits einige von denjenigen Konsonanten entwickelten, deren willkürliche Bildung fast keinem Kinde schwer fällt; dies gilt in erster Linie von den vokalähnlichen Nasenlauten m und n, besonders da manche Kinder schon im 3. Monat in hungriger und unbehaglicher Stimmung Silben mit anlautendem m, n und ng (Gaumen-n) hervorstofsen (I, 1, D u. I, 3, B, b). Das Brummen Erwachsener als Ausdruck der Drohung und des Unwillens ist noch jetzt im wesentlichen ein langgezogenes m (vergl. sanskrit. marmara, griech. μορμύρω, lat. murmuro, ahd. murmurōn murmeln), während Kinder durch Silben mit anlautendem n ihr Nichtwollen bekunden. Auch beginnen in vielen z. T. weit voneinander abstehenden Sprachen die Worte des Meinbegriffes mit m, so in den indogermanischen (Sanskr. mā = mich) und der chinesischen (mimbe), während die ungarische ihn durch angehängtes m gibt; die des Verneinungsbegriffes fangen mit n an, so im Sanskr. na, im Ungarischen ne, im Ägypt. n = nein. Jedenfalls sind die Interjektionen ähnlich wie die selbstgeschaffenen Kinderwörter (I, 3, B) durch den verschiedenen Tonfall modifiziert worden, und nach dem Accentreichtum des Chinesischen und vieler niederen Sprachen ist es möglich, dafs der Urmensch mehr Accente als der flektierende Indogermane besessen habe. Auch die Anzahl dieser Interjektionen läfst sich annähernd schätzen. An den intelligentesten Säugetieren nimmt man ungefähr 1 Dutzend verschiedene Lautäufserungen wahr. Die Schilderungen Brehms von den gemeinschaftlichen Plünderungszügen der Affen und dem Zetern und Schreien des Anführers dabei lassen vermuten, dafs diese Tiere noch einen gröfseren Wortschatz besitzen. Da nun bereits das erste Menschenpaar infolge seiner gröfseren Entwicklungsfähigkeit psychisch und lautlich die Tiere überholen mufste, so dürfte die Zahl der Interjektionen bei ihm schon schliefslich auf einige Dutzend gestiegen sein. Natürlich ist während der ganzen Interjektionsperiode eine allmähliche Steigerung des Wortschatzes anzunehmen. Diese hatte aber wieder eine allmähliche Steigerung der Bedeutung der Interjektion gegenüber der Gebärde und Grimasse zur natürlichen Folge. Derjenige, mit dem man sich durch letztere verständigen

wollte, mufste oft erst durch eine Interjektion, die man der Gebärde vorausschickte, darauf aufmerksam gemacht werden. War dies aber nicht erst nötig, so deutete man ähnlich wie das Kind auf den zu bezeichnenden Gegenstand hin und drückte das, was man damit wollte, oder welche Vorstellung man davon hatte oder bei einem anderen erwecken wollte, durch die begleitende Interjektion aus (I, 2, D). So entstand bereits der Keim zur Satzbildung: Subjekt war der gezeigte Gegenstand, Prädikat die Interjektion. Wenn z. B. die Mutter unter Ausstofsung des Warnungsrufes *hu!* auf den Tiger zeigte, so sagte sie dem Kinde damit: ‚Flieh vor dem Tiger!‘ oder: ‚Der Tiger ist gefährlich.‘ Da nun bei manchen Kindern Interjektionen die Bedeutung wirklicher Wörter erlangen (I, 3, B, a) und viele Sprachen tatsächlich einige von Interjektionen abgeleitete Wörter aufweisen, so die griechische οἶκτος Erbarmen von dem Schmerzensrufe οἴ, die holländische *aaijen* und mehrere deutsche Mundarten *eien* liebkosen von ai bezüglich *ei*, so ist die Möglichkeit, dafs schon in der Interjektionsperiode sich einige Satzwörter bildeten, nicht zu leugnen. Wurde z. B. der Warnungsruf *hu!* sehr oft beim Erscheinen des Löwen oder Tigers ausgerufen, so konnte zunächst vielleicht in der Nacht das Zeigen mit dem Zeigefinger ganz wegfallen und *hu*, wie der Tiger im Chinesischen in der Tat heifst, die Bedeutung erhalten: ‚Der Tiger kommt!‘ In ähnlicher Weise kann das ägyptische Wort *aa* = grofs auf den beim Anblick von etwas ungewöhnlich Grofsem ausgestofsenen Erstaunungsruf ā zurückgehen. Jedenfalls vereinigten diese Satzwörter Wurzel, Wort und Satz noch in sich. Doch bekundete sich beim Urmenschen wie beim Kinde (I, 3, A) seine geistige Überlegenheit über das Tier vielmehr durch die sich immer reicher entfaltende Gebärden- als durch die sehr dürftige Interjektionssprache. Umgekehrt ward auch durch die Gebärdensprache seine psychologische Entwicklung derartig gefördert, dafs in seinem Geiste die Fähigkeit aufkeimte, Lautzeichen auf bestimmte Gegenstände zu beziehen, und er allmählich reif für eine höhere Sprachart ward.

3. *Hauptstufe: Die laute Mundgebärdensprache und Konsonantenentwicklung.* Gegen die Annahme, dafs der Verkehr beider Geschlechter die Entwicklung der Sprache sehr gefördert habe, läfst sich einwenden, dafs die Ehe ursprünglich vielleicht eine sehr lose gewesen sei. Anders ist es mit dem Verhältnis der Mutter zu den Kindern. Wie abgehärtet man sich auch die Urkinder vorstellen mag, sicherlich bedurften sie viel länger der Pflege und des Schutzes der Mutter als die jungen Säugetiere. Schon der menschliche Gang auf 2 Beinen bedingte dies; denn ehe sie es in diesem und im Klettern nicht zur vollkommenen Meisterschaft gebracht hatten, mufsten sie ohne der Mutter Hilfe eine Beute der Raubtiere werden. Auch scheint es ein allgemein gültiges Gesetz zu sein, dafs ein Geschöpf um so länger der Pflege der Mutter bedarf, je entwicklungsfähiger seine Seele ist. Ferner zwingt uns die sprichwörtlich gewordene Liebe der Affenmutter zu dem Schlusse, dafs auch die menschlichen Mütter der Urzeit den jetzigen in der Liebe zu ihren noch hilfsbedürftigen Kindern nichts nachgegeben, dafs sie ihnen wie jene alles an den Augen abgesehen und sorgfältigst auf ihre Lautäufserungen geachtet haben. Vielleicht weist auch der Umstand, dafs das weibliche Geschlecht schneller und leichter die Muttersprache erlernt, darauf hin, dafs anfänglich dies bei der Entwicklung der Sprache eine gröfsere Rolle gespielt habe als das männliche. Viel wesentlicher als bei der Bildung der Vokale sind bei der der Konsonanten diejenigen Teile unseres Mundes beteiligt, welche zur Aufnahme der Nahrung: zum Saugen, Trinken, Kauen und Schlucken dienen; daher ist es an und für sich schon wahrscheinlich, dafs die Konsonanten aus Saug-, Trink-, Kau- und Schluckbewegungen entstanden sind. Einen bestimmten Anhalt dafür gewährt uns aber die Entwicklung der Kindersprache. Warum sollten nicht schon bei dem Ursäugling unwillkürlich und unabsichtlich wie bei unseren Kindern (I, 3, B, b) Saugbewegung und Unlustlaut sich zu einer Silbe wie *mäm* vereinigt und das etwas ältere Kind in ähnlicher Weise durch das plötzliche Mundaufreifsen nach Art der jungen Vögel bei dem Anblick von fester Nahrung die Silbe *pa*, unserem Kinderworte *Babbabb* ent-

sprechend, geschaffen haben? Viele Mütter mochten lange Zeit diese unwillkürlichen Lautäufserungen unbeachtet lassen, endlich mufste aber doch eine besonders intelligente dieselben als kindliche Hilfe- oder Lockrufe auffassen und ihnen die Bedeutung ‚will saugen!‘ und ‚will essen!‘ beilegen, wodurch sie zu Satzwörtern gestempelt wurden. So ist wohl der Lippenverschlufslaut, der sich erst später in b und p spaltete, vielleicht auch erst m entstanden. Hierfür bietet aber auch die Sprachvergleichung Belege. Die Silbe m ä m ist unschwer in dem lateinischen mamma ‚Brust‘, dem gotischen matis ‚Speise‘ und miluks ‚Milch‘, ferner in den Wörtern für ‚trinken‘: tschetschenisch malar, inguschew. malla, tuschet. malhar, mokschan. simatj, tatar. itschmek, samojed. gyrman, tschapogir. umuschim, tschukt. migutschi, tungus. imidau, mandschur. omire, japan. nomi, malay. minom, magindan. ominum, Negerspr. Nuehr djou mat me, zu erkennen, ebenso die Silbe p a p bez. p a im sanskrit. payas, litauisch. penù ‚nähre‘, lat. panis ‚Brot‘, lat. papa, mhd. und nhd. p a p p e und p e p p e ‚Kinderspeise‘, lat. p a p a r e, mhd. und nhd. p a p p e n ‚essen‘ und in dem deutschmundartl. P a p s ‚Brei‘. Diese Bedeutungen schlagen eine Brücke zu der von M u t t e r ‚der Säugenden‘ und zu der von Vater ‚des Speise Gebenden‘. Die Silben ma und pa finden sich nicht nur in den Wörtern der indogermanischen Sprachen für Mutter und Vater (so in lat. mater u. pater), sondern auch oder wenigstens ähnliche in diesen ganz entfernt stehenden, so Silben mit m für Mutter in 15 asiatisch-europäischen nicht indogermanischen, wie im Chinesischen mu, im Tschudischen und Samojed. ama, im Bask. ame, im Uralaltaischen eme, ferner in 10 Indianersprachen, wie mama im Mehinaku, Kustenau, Vanlapiti, in 15 afrikan. Sprachen, wie ma, mama, juma, omma, umama. Für Vater erscheinen in 30 nicht indogermanischen Sprachen Asiens und Europas meist Silben mit b zuweilen mit f oder d, so im Chines. fu, in 13 Indianersprachen Silben mit b und p, so papa in Kustenau, Tramai und Kamagura, bal in der Ixilspr., ähnlich ist es in den australischen Sprachen. In 45 afrikanischen Sprachen ist der Vatername mit b, p, f und w gebildet, und zwar lautet er in 29 baba, in 6 ba, in je 3 bawa und aba, in je einer bapa, babi, abba und ubaba. — Nachdem einmal Satzwörter mit den Lippenlauten m und p oder b entstanden waren, ist es begreiflich, dafs unbewufst und unwillkürlich die L i p p e n und ihre Tätigkeiten durch Lippenbewegungen, begleitet von vokalischen Interjektionen, bezeichnet wurden. Wenn nun Interjektion und Mundgebärde sehr nahe aufeinander folgten, so mufste ein vokalischer Laut (die alte Interjektion) und ein Lippenkonsonant entstehen. Wie beim Kinde so bestanden diese Wörter nur aus einem einzigen Vokal und einem Konsonanten, der entweder nur im An- oder Auslaut oder in beiden zugleich stand; doch scheint auch die Silbenverdoppelung sehr zeitig entstanden zu sein, da sie in den niederen Sprachen noch häufig ist, und die umsilbige Bildung. Demnach wären etwa anfänglich folgende Verbindung für a und b möglich gewesen: b a, a b, b a b, b a b a, a b a b, b a b a b, a b a (I, 2, B. D. — 3, B, b — 4, 1 Lautst.). Auf derartige Vorgänge deuten die Lippenlaute, welche sehr fernstehende Sprachen in den Wörtern für Lippe und Mund haben, so lat. l a b i u m, mhd. lefse, Negersprache am Jejiflusse bili, im Hausa leboh lip und im Harrargie láflaf; — got. munths, indostan. muu, lettisch mutte, ferner ahd. mûla Maul, malayisch mulut. Bei der Aufnahme von flüssiger Nahrung ist besonders die Beteiligung der Lippen in die Augen fallend. Nun finden sich in vielen Sprachen Lautbildungen mit Lippenlauten für den Begriff des T r i n k e n s, so indogermanisch: lat. b i b e r e, griech. πίνειν, slav. p i t i, albanes. pit, indostan. piwan, nicht indogerm. samojed. bede, kamasch. bytom, kamschatk. bigylik, assan. ulabungai, kotow. opange, malabar. piena, finn. juwwa, kuril. wanka, Negersprache am Jejiflufs emfufu.

Sicherlich fungierte aber auch bereits die Z u n g e in der Gebärdensprache, man denke an das Herausstecken der Zunge als Zeichen der Verachtung. Eine spätere Generation konnte nun unwillkürlich darauf verfallen, die Zunge und ihre Tätigkeiten durch Bewegungen der Zungenspitze, begleitet von vokalischen Interjektionen, anzudeuten, so entstanden Silben mit Zungenzahnlauten, zunächst mit n, dann mit dem

Zungenverschlufslaut, aus dem sich später d und t entwickelte, und vielleicht schon ein dem l und dem Zungen-r ähnlicher Laut, der Vater für späteres l und r. Darauf deuten folgende Wörter mit Zungenzahnlauten hin, indogerm.: griech. γλῶττα, lat. lingua, got. tuggo, nordgerm. u. indostan. taal, pers. sabon, kurd. seban, nicht indogerm.: chines. shit, Negersprachen am Jejifl. ladra, Schilluk lebi = Zunge; in Barghirmi tar = Sprache; deutsch lecken, russ. lakat, lat. lingere, Schilluk nan; deutsch lallen, reden, sagen, griech. λαλεῖν, λέγειν, lat. dicere, loqui; Negerspr. am Jejiflufs atatu, Nuehr i rouaidj né, chines. üt. — Auch die Zähne werden am besten durch ein auffallendes Hinzeigen der Zungenspitze nach denselben bezeichnet, so indogerm.: got. tunthus, litau. duntus, lat. Stamm dent, griech. St. ὀδοντ, pers. dendun, indostan. dandan, nicht indogerm. samojed. tibe, Negerspr. Schilluk ledja, am Jejifl. zi. — Besonders aber finden sich in sehr vielen Sprachen und zwar in solchen, deren Verwandtschaft nicht nachgewiesen ist, Lautverbindungen bestehend aus Zungenzahnlauten und Vokalen für den Begriff ‚Essen', so im Indogerman. Wurzel ad, got. itan, lat. edere; im Ungar. enni, finn. ssüeda, korel. schuizwänna, wotjak. siiny, wogul. tem, ostiak. letal und tajal, tatar. atarga kartalin. ssatschmäli, altekesek. ditschi, kuthasil. atschana, tschetschen. duar, tusched. takarj, kasikum. dukwansa, samojed. aurtomdam; mongol. edeku, kalmük. ideku, imbatk. dissechi, kamtschatk. dykishu, mandschur. dshetere, tangut. sso, chines. tsiáh; pampan. asan; jahgan. auf Feuerland atama; austral. butina; Negerspr. Nuehr itchiamt, Schilluk itchamm. — Je gelenkiger aber die Zungenmuskeln wurden, um so mehr konnte die Streckbewegung des Zeigefingers auch eine unwillkürliche Vorwärtsbewegung der Zunge veranlassen, und so konnten Silben wie tatta Begleitungslaute der Zeigegeste und schliefslich hinzeigendes Satzwort ‚da ist's' oder ‚es ist da' werden (I, 3, B, b). Ursprünglich wurden die artikulierten Laute erst durch begleitende Gebärden zu Darstellungen von Gedanken; allmählich wurden die Gebärden durch Laute ersetzt; die vielfach Zungenzahnlaute enthaltende demonstrative Wurzel ist eine demonstrative Gebärde in einen Laut übersetzt.

Um die Nase und ihre Tätigkeiten zu bezeichnen, lag es nahe, die Nasenflügel unter Hervorbringung des Stimmtons zu bewegen, wodurch eine Lautverbindung mit n entstehen mufste, so lat. nasus, pers. u. indostan. nasa, russ. nos, deutsch Nase, Nüster, niesen und in nicht indogerman. Spr. tschud. nurr = ‚Nase', ostjak. nylpil, ‚Nasenlöcher'.

Der einheitliche Ursprung der menschlichen Sprache ist bis jetzt stillschweigend vorausgesetzt worden. Er gründet sich auf folgende Erwägungen: 1. In allen Menschensprachen sind die Laute, aus denen die Wörter bestehen, einander wesentlich gleich; es gibt keine, die nur aus Vokalen und keine, die nur aus Konsonanten bestände, ja nicht einmal eine solche, die aufser den Vokalen nur Nasen-, oder Verschlufs-, oder flüssige Laute aufwiese. Auch finden sich in allen Sprachen diejenigen Laute, welche fast alle Kinder sehr zeitig unwillkürlich bilden und die ihnen keine Schwierigkeiten beim Sprechenlernen machen, vor, nämlich die Vokale a, u, i, e, o und von den Konsonanten die einfachen labialen und dentalen Nasen- und Verschlufslaute m, n, b oder p, d oder t (I, 1, B. — 2, B. — 4, 1), und wenn es auch nach Luc. Bonaparte 385 verschiedene menschliche Sprachlaute gibt, so sind dies doch zum gröfsten Teil nur Spielarten von etwa 30—50 Grundtypen, je nach der engeren oder weiteren Fassung des Begriffes Spielart, wie das gerundete, das reine und das breite a, das an den Zähnen oder dem Zahnfleisch gebildete t. Da nun diejenigen Konsonanten, welche in unwillkürlichen Bildungen der Kinder erst später auftreten und deren willkürliche Bildung von vielen erst sehr spät erlernt wird, auch einigen Völkern fehlen, so k den Bewohnern von Tahiti, r den Negern, den meisten Polynesiern, den Chinesen, l den Dialekten von Rurutu, Tubuai und Ravavai, dem Japan., Zend und Armenisch., w den meisten Polynesiern, f den Dialekten von Rurutu, Tubuai und Ravavai, den Bakairi in Brasilien und den Sahaptinfamilien in Nordamerika, j und ch den meisten Polynesiern und den Sahaptinfamilien, s den Dialekten von Rurutu, Tubuai und Ravavai und den Australiern, sch den meisten Polynesiern, den Sahaptinfamilien,

den Dialekten von Rurutu, Tubuai und Ravavai, dem Griechischen, Lateinischen, Gotischen und vielen niederdeutschen Mundarten wie dem Westfälischen, — endlich den meisten Völkern die Schnalzlaute der Buschmänner und Hottentotten; da ferner selbst in der von der Sprachgeschichte zu erreichende Zeit neue Laute entstehen, wie infolge der germanischen Lautverschiebung das ursprünglich gemeingermanische und jetzt noch im Englischen vorhandene interdentale th: so ergibt sich daraus der Schluſs, daſs die menschliche Sprache die labialen und dentalen Nasen- und Verschluſslaute bald nach den ersten Vokalen, vielleicht gleichzeitig mit e und o und noch vor ü und ö erhielt, hingegen die anderen Konsonanten erst in einer späteren Periode. Die fehlenden Laute werden in den erwähnten Sprachen bei Fremdwörtern ganz nach Art unserer Kinder durch ähnliche ersetzt, so k durch t von den Bewohnern Tahitis, f durch p von den Bakairi, r durch l von den Chinesen. Mögen nun diese Laute in manchen Sprachen gar nicht zur Entwicklung gelangt, mögen sie wieder verloren worden sein, was bei den Schnalzlauten das wahrscheinlichste ist, da sie gleich dem entschwundenen gemeingermanischen th von unseren Kindern beim Lallen gebildet werden, so ändert dies für unsere Frage nicht viel. Denn im letzteren Falle würden sie durch ihr Verschwinden beweisen, daſs sie den menschlichen Sprachwerkzeugen nicht so fest vererbt sind wie m, ṅ, b, p, d und t, also sich erst später entwickelt haben. Ist doch auch das spät entstandene th von den meisten germanischen Sprachen wieder in den älteren Laut d umgewandelt worden. Ein wenig anders liegt die Sache bei l und r. Beide zugleich fehlen keiner Sprache, schon das weist darauf hin, daſs sie Spielarten ein und desselben Lautes sind, wahrscheinlich einer Art des Zungenspitzen-r oder auch des Lippen-r. Dazu kommt, daſs viele Kinder sehr zeitig beim Lallen ein undeutliches r hervorbringen und manche nach Lukens Angabe vom 24. bis 43. Monat r durch einen zwischen r und w liegenden Laut ersetzen.

2. Es gibt jetzt kein Volk mehr, das wie anfänglich die Kinder, seine Gedanken nur durch einzelne Wörter ausdrückte; alle sind zur Satzbildung vorgeschritten. Die Spaltung der menschlichen Ursprache in mehrere scheint daher erst nach der Entwicklung der Vokale a, u, i, e, o und der Konsonanten m, n, b, oder p, d oder t sowie nach dem Eintritt der Satzbildung erfolgt zu sein.

3. In vielen und teilweise sehr entfernten Sprachen weisen, wie eben gezeigt wurde, Wörter eine groſse Ähnlichkeit auf, die Gegenstände oder Tätigkeiten bezeichnen, für die naturgemäſs und dem Entwicklungsgange der Kindersprache entsprechend eine sehr frühe Bezeichnung zu vermuten ist, so ‚trinken, essen, Mutter, Vater, Mund, Lippe, Zunge, Zähne‘.

Da g hauptsächlich nur im Anlaut von den Kindern gemieden wird, so scheint es zunächst nur im In- und Auslaut, wie noch jetzt in den meisten Sprachen das Gaumen-n (ng), gesprochen worden zu sein. Für die Gaumen- und Kehllaute leuchtet ihre spätere Entstehung auch aus einem anderen Grunde ein: Wegen ihrer versteckten Lage muſsten Gaumen und Kehle sowie ihre Tätigkeit später die Aufmerksamkeit des Menschen erregen und zur Bezeichnung veranlassen als Lippen, Zungen, Zähne und Nase. Doch finden sich zuweilen für jene Körperteile und ihre Verrichtungen tatsächlich Gaumen- und Kehllaute, so besonders im Indogermanischen wie auſser deutschem Gaumen, Gurgel, Kehle, lat. gula, guttur, faux, griechisch *χάσμα*, *χρέμμα* ‚Speichel‘, sanskr. kāsa ‚Husten‘, alth. hnosto, littau, kósiu, sanskr. chardi ‚Erbrechen‘, kakkhati ‚er lacht‘, wozu griechisch *καγχάζειν* ‚lachen‘ und lat. cachinus ‚Gekicher‘ gehört, ferner deutsch und russisch krächzen und krékat, kreischen und kritschat, ächzen und ochat. — Wie bei den Lippen- und Zungenzahnlauten stellten natürlich sich zuerst nur die Nasen- und Verschluſslaute ein, also ng, g, k. Die Entstehung der Reibelaute aller Artikulationsstellen, sowie der flüssigen Laute l und r läſst sich verschieden erklären. Für spätere Zeiten ist die von w aus u und von j aus i sprachgeschichtlich erwiesen; für r ist die aus a und für stimmhaftes s die aus i und auch aus n möglich, da diese Laute für jene vielfach von den Kindern eingesetzt werden

und umgekehrt r in vielen Mundarten zu a wird. Die stimmlosen Reibelaute können aus den Verschlufslauten gleicher Artikulationsstelle entstanden sein, da ja gleichfalls viele Kinder anfänglich diese für sie sprechen. Diese Übergänge können sich rein physisch ohne psychischen Grund nach Art vieler späteren Lautwandlungen vollzogen haben; allein es ist noch ein anderer Erklärungsgrund denkbar.

4. Hauptstufe: Die Wortschöpfung durch Lautnachahmung (I, 3, C) und die Satzbildung (I, 4, A u. B). Die flüssigen und die Reibelaute sowie auch der Verschlufslaut k und die Schnalzlaute der Hottentotten haben unverkennbare Ähnlichkeit mit Geräuschen, die der Mensch selbst unwillkürlich hervorbringt, und mit Naturlauten, so w und f mit dem Blasen und mit dem Wehen des Windes, f aufserdem noch mit dem Fauchen mancher Tiere, r mit dem Schnarchen, dem Knurren des Hundes und dem durch Reibung oder Zerreifsen entstehenden Geräusch, k mit dem Husten und Räuspern, l mit dem Plätschern des fliefsenden, s mit dem Geräusch des siedenden und sch mit dem des schnell herausströmenden Wassers, aufserdem beide Laute noch mit dem Zischen mancher Tiere wie der Gänse und Schlangen, z und tsch mit dem Niesen, was tatsächlich die Sanskritwurzel hshu bedeutet. Sie scheinen daher diesen Geräuschen ihre Entstehung oder ihre Entwicklung aus Vokalen, Nasen- und Verschlufslauten zu verdanken. Wie dem Kinde so flöfste auch dem Urmenschen zunächst das meiste Interesse das ein, was sich auf die Nahrung bezog; aber gleichfalls wie bei jenem mufste die zunehmende geistige Entfaltung sein Interesse mehr und mehr auch für andere sinnlich wahrnehmbare Dinge entfachen: er mufste auf sein Husten, Lachen, Räuspern, Schnarchen, Niesen, Blasen achten lernen. Sobald er dies einmal tat, mufste sich das Erinnerungsbild des Vorganges z. B. beim Husten mit dem des dabei gehörten Geräusches fester und fester verknüpfen. Denn, ‚keine Empfindung trägt eine so grofse Gefühlserregung in sich als die des Gehörs‘ (Steinthal). Da er nun bereits Gedanken wie ‚will essen‘, ‚will trinken‘ lautlich äufsern konnte, was war da natürlicher, als dafs die in der Seele auftauchende Erinnerung an den Vorgang unwillkürlich die Sprachwerkzeuge zur Wiedererzeugung des betreffenden Lautes reizte, ganz ähnlich wie früher aus den Empfindungslauten Lock- und Warnungsrufe geworden waren? Indem so der Mensch von ihm selbst hervorgebrachte Geräusche bezeichnete, hatte er schon einen weiteren Schritt in der Entwicklung der Lautsprache getan, zu der Lautnachahmung. Zwischen der lauten Mundgebärdensprache und der lautnachahmenden bilden die oben erörterten Bezeichnungen für den Gaumen und die Kehle sowie für ihre Tätigkeiten den natürlichen Übergang, so dafs man in der Tat kaum entscheiden kann, ob die Urwurzel der Sanskritwurzel kās für ‚husten‘ dadurch entstanden ist, dafs man unwillkürlich mit dem Zungenrücken die Lauterzeugungsstelle zu bezeichnen suchte oder den Naturlaut selbst nachahmte. Nun war nur noch nötig, dafs der Mensch nicht blofs von ihm selbst hervorgebrachte, sondern auch auf andere Weise entstandene Töne oder Geräusche nachahmte. Dafs er das tat und wie er das tat, zeigt das I, 3, C geschilderte Verfahren unserer Kinder besonders das von P. Sobald die Naturlaute in höherem Grade seine Aufmerksamkeit erregten und seine Sprachwerkzeuge eine gewisse Biegsamkeit erlangt hatten, wurde er, der dem Kinde und Affen an Nachahmungssucht nicht nachstand, halb spielend und unbewufst wie jenes, dazu veranlafst. Die psychische Verknüpfung zwischen dem Bilde des Gegenstandes und des Lautes trat dann in ganz ähnlicher Weise ein, wie bei der Entwicklung der Lock- und Warnungsrufe gezeigt wurde. Daher blieb ‚seine Schallnachahmung auch nicht ein Reflex der blofsen wahrgenommenen Töne, sondern der in und mit den vernommenen Tönen entstehenden Anschauung des tönenden Wesens‘ (Lazarus). ‚Diese im Gefühl gegebene Verwandtschaft zwischen Laut und Bedeutung ist der innerste Grund ihrer Verbindung und Assoziation‘ (Steinthal). ‚Bei den lautnachahmenden Wörtern kann natürlich eine vollkommen gleiche Wiederholung des Gehörten nicht erwartet werden; die Schälle der Natur werden in menschliche Töne übersetzt, und die dumpfen verschwimmenden Tierlaute in artikulierte

verwandelt.' Damit war aber die menschliche Sprachentwicklung an einen hochbedeutsamen Wendepunkt gelangt. Für Lautnachahmungen wie mi, womit noch jetzt der Kalmüke unsern Kindern ähnlich die Katze bezeichnet, oder wie die Sanskritwurzel mā ‚blöken' oder wie mū, die vermutliche Urwurzel des lat. mugio, des griech. μυκάομαι und des mhd. mûgen brüllen, oder wie ‚Kuckuk, Uhu' mochten die bereits vorhandenen Sprachlaute ausreichen, ebenso für die schallnachahmenden Bezeichnungen des Windes, so indisch wa, persisch voat, got. vinds, slav. vetr, lett. vies, lat. ventus, osset. vaad, chines. fen und fung und des Wehens, so got. vajan und russ. wéet. Sicherlich werden aber vielfach unter dem Banne des Nachahmungstriebes die Sprachwerkzeuge nicht blofs zu einer schärferen Gliederung der Laute (Artikulation), sondern auch zu Neu- oder doch Umwildungen bewogen worden sein. Während die alten Lautgebilde aus dem Organismus des Menschen herausgequollen waren, wurden diese neuen durch äufsere Vorbilder veranlafst. Daher erklärt es sich, dafs ihre Erlernung unseren Kindern soviel Schwierigkeiten macht und der einen Sprache dieses, der anderen jenes fehlt. Dies gilt besonders von den Zischlauten, die wir lautnachahmend wiederfinden in sy ‚Viper' im Ostjakischen und usch ‚Natter' im Russischen.

Bei einigen der Schall-Nachahmung entsprungenen Wörtern ist zwar auch eine überraschende Ähnlichkeit vorhanden, so bei denen für Wind; aber vielfach weichen diese in den einzelnen Sprachen wesentlich voneinander ab. So wird das Wasser mit Lautverbindungen, welche m, w, l, s oder sch enthalten, bezeichnet. Entschieden ist die mit m die leichteste, aber auch die roheste, so hebräisch me, arab. mai, assyr. mīja, syr. maju, koräk. mimel, tungus. mu, japan. mids, mandschur. muke, koreisch moetj, in mehreren Negerspr. mema. — Charakteristischer ist schon für das wallende und wogende Wasser die Bildung mit w nach Art der Wörter für Wind, so got. vato, alt slav. voda, litau. wunduo; finn. und korel. wesi, esthn. wessi, ungar. wis, syrän. u. perm. wa, morduan. wät, mokschan. wéd, tscheremiss. wjiunt, wotjak. wu, wogul., u. samojed. wit, suanet. witz, neuseeländ., auf Markesas und den Gesellschaftsinseln ewäy, auf den Freundschaftsinseln und Waigoo ewai, auf Taura und neukaledon. t-ewäi, auf den Säntwitschinseln ewoy, den Kokosinseln waïi, Negerspr. Dinka fiu, Schillak fio. Doch das strömende und schäumende Wasser kann auch mit s und sch gut bezeichnet werden, so türk. und tartar. ssú, kasikumik. ssin, altekesek awchas. und tscherkeskabardin. ssirre, akuschin. schin, tschuwasch. schiwa, chines. schui, kubatschin. tzyn, lappländ. zjatze, tangut. tschu, kartalin. tschali, imiret. tzchari, mongol. ussu, burät.-kalmük. ussun, jukagir. usche, süd-kamschatk. asamch, pampan. ssabuy; Negerspr. am Jeji izi; sanskrit. dsalam. Auch das griech. ὕει ‚es regnet' geht auf σύει zurück. Vereinigt sind w und s im got. saivs ‚See'. Auch ein l-ähnliches r eignete sich zur Bezeichnung des Wassers besonders in Verbindung mit s wie in der Sanskritwurzel sru für fliefsen, wozu griech. ῥέειν und latein. rivus ‚Bach', flumen, fluere, Fluſs, fliefsen gehören sollen. Wahrscheinlich sind in den ältesten Sprachperioden gar keine Doppelkonsonanten vorhanden gewesen; denn das Kind meidet anfangs die unmittelbare Verbindung zweier Konsonanten, und einige Sprachen, wie das Chinesische, tun dies in Zusammensetzungen jetzt noch. Daher schieben sie, wie manche unserer Kinder in Fremdwörtern Vokale ein, so ward ‚Christus' chines. zu Killessetu, bei den Maori ‚Friedrich' zu wuritarihi, bei den brasilian. Anetö ‚Karlos' zu Karilose. Doch scheinen die leichteren Doppelkonsonanten, deren willkürliche Bildung bei vielen Kindern gleichzeitig mit der von s und sch eintritt, noch in der schallnachahmenden Periode entstanden zu sein. Aus den Abweichungen in der Schallnachahmung erhellt, dafs die Spaltung der menschlichen Ursprache in verschiedene Sprachen auf dieser Sprachstufe erfolgte; ja selbst die der weifsen Rasse in Indogermanen und Semiten scheint schon auf ihr eingetreten zu sein. Die Zahl der schallnachahmenden Wörter ist in den einzelnen Sprachen sehr verschieden: bei denjenigen, die verhältnismäfsig eine geringe Weiterentwicklung durchgemacht haben, ‚sehr beträchlich', was für das Chinesische sogar M. Müller zugibt, sehr gering da-

gegen bei den indogermanischen Sprachen, den am weitesten entwickelten. Der schallnachahmenden Bildung haftet also etwas Rudimentäres an. Zur Zeit der Entwicklung der Sanskritsprache hatte sie bereits ihre Blüte hinter sich, und ihre geringe Vertretung in dieser Sprache ist kein Grund, ihre sprachschaffende Kraft vollständig zu leugnen, mag man sich auch über den Grad und die Art ihrer Beteiligung an der Sprachentwicklung streiten. Der Nachahmungstrieb scheint der stärkste sprachbildende Trieb zu sein. Unsere Kinder lassen nach seinem Erwachen nach und nach ihre früheren Wortschöpfungen fallen und ersetzen sie durch immer vollkommener werdende Nachahmungen der von den Erwachsenen gehörten Wörter. Nicht der Vorgang, nur das Vorbild war bei dem Menschen jener Periode anders. Dies konnte aber nur die rings um ihn tönende Natur sein.

Noch in einer anderen Beziehung trat durch die Schallnachahmung eine wichtige Wendung ein. Die Abwesenheit irgend welcher Redeteile in der Ursprache beruht auf der verschwommenen, nicht gegliederten Art der Ideenbildung. Auch die schallnachahmenden Wörter waren ursprünglich Satzwörter, d. h. durch die Nachahmung des Schalles ward die ganze Situation angedeutet. Doch hatte in der Schallnachahmung der Mensch ein treffliches Mittel gefunden, alle einzelnen Schall erregenden Gegenstände anstatt durch Gebärden lautlich zu bezeichnen. Er war auf den Standpunkt gekommen, von dem die Bibel berichtet, daſs er den Tieren Namen gab, und fügen wir hinzu allem, was er für belebt hielt, und dafür galten ihm wie dem Kinde alle Schall erzeugenden Gegenstände; denn der Urmensch faſste alle der Änderung unterworfene Eigenschaften der Dinge als freiwillige Handlungen auf. Ganz wie beim Kinde, dessen Wortschatz erst aus einigen Dutzend Wörtern besteht, war bis dahin die menschliche Sprache im wesentlichen eine Gebärdensprache gewesen; die schon erzeugten Satzwörter waren von nebensächlicher Bedeutung. Von nun an bekam die lautliche Bezeichnung nach und nach das Übergewicht; das Deuten mit dem Zeigefinger ward bei Schall erregenden Gegenständen überflüssig, und die Sprache gelangte auf die namengebende oder denotative Stufe (I, 4, A, b). Daſs nicht, wie Lazarus meint, die schallnachahmende Stufe unmittelbar auf die interjektionale folgte, sondern zwischen beiden die Satzwörter schaffende laute Mundgebärdensprache zu setzen ist, zeigt die Entwicklung der Kindersprache deutlich, in der Silben, die das Verlangen nach Nahrung ausdrücken oder von allgemeinem demonstrativem Charakter sind, sich schon zu der Zeit bilden, da selbst durch Dressur die Kinder nicht zur Lautnachahmung zu bewegen sind; so liegen bei P. zwischen der Bildung des Satzwortes m ö m und der 1. und zwar unvollkommenen Lautnachahmung tä für t a t t a 7 Monate. Darauf weist auch die Schwierigkeit hin, die dem Kinde die Lautnachahmung im Vergleich zur unwillkürlichen Lautbildung macht. Wie die Fähigkeit, Hütten zu bauen, Feuer zu machen und Bilder zu malen, so ist auch die Lautnachahmung etwas von dem Menschen Erworbenes, nichts absichtlich Erfundenes, aber etwas, das nach seiner unbeabsichtigten Auffindung absichtlich benutzt wurde. Natürlich vollzog sich auch jetzt erst der Übergang der aus Interjektionen oder lauten Mundgebärden entstandenen Satzwörter in denotative Namen, so etwa von hu in ‚Tiger‘ und mam in ‚Mutter‘. Nun griffen aber die I, 4, A, c erwähnten Kräfte der Menschenseele in die Sprachschöpfung mit ein, die Phantasie und der logische Trieb, die Einzelerscheinungen in Gruppen zusammenzufassen. Wie P. schon 5 Tage nach der Erzeugung eines denotativen Namens für ein Rotschwänzchen ihn auf eine hölzerne Kuh übertrug, so wurden auch bei der Menschheit die Bezeichnungen der einzelnen Personen und Dinge sehr bald zu Gattungsnamen. M a m war vielleicht eine Generation hindurch der Name einer bestimmten Mutter, dann wurde es der für jede Mutter: die Menschensprache gelangte auf die konnotative oder verallgemeinernde Stufe.

Natürlich können auch bei Bearbeitung von Stoffen wie von Holz, Steinen, Knochen entstehende Geräusche Wortschöpfungen veranlaſst haben; so scheint die indogermanische Wurzel und wohl auch semitische ar für ‚pflügen‘ (im griech. ἀροῦν, lat. arare, got. arjan, arabisch arsun

= ‚Erde') eine Nachahmung des beim Aufreißen der Erde entstehenden Geräusches zu sein, vielleicht auch die dasselbe bedeutende chinesische ly, weil im Chinesischen l für r steht. Da auch unsere Kinder Wörter für Farben mit Wörtern für Schälle verwechseln, so war psychisch ein weiterer Fortschritt in der menschlichen Sprachbildung in der Weise möglich, ‚daß wenn später eine andere Anschauung eines nichttönenden Wesens aufgefaßt wird, welche der eines bereits aufgefaßten und durch Lautnachahmung ausgedrückten tönenden Wesens dadurch ähnlich ist, daß alle übrigen Empfindungen gleich oder ähnlich sind, auch diese Anschauung in Lauten reflektieren wird, welche jener gleich oder ähnlich sind. Und zwar kann diese Ähnlichkeit oder Verwandtschaft des Eindrucks eines nicht tönenden mit einem tönenden, also lautnachahmbaren Dinges, eine zwiefache sein; entweder nämlich können die objektiven Eigenschaften und Verhältnisse der beiden Dinge, oder die Art der subjektiven Erregung des Gefühls die gleichen sein. Was innerhalb der ausgebildeten Sprache in der Wortanwendung geschieht, das kann hier in der Wortschöpfung geschehen' (Lazarus). Dieser Wortschöpfung ist die symbolische Humboldts sehr ähnlich: ‚Sie wählt für die zu bezeichnenden Gegenstände Laute aus, welche teils an sich, teils in Vergleichung mit andern, für das Ohr einen dem des Gegenstandes auf die Seele ähnlichen Eindruck hervorbringen, wie ‚stehen, stetig, starr' den Eindruck des Festen, das sanskritische li ‚schmelzen', ‚auseinandergehen', den des zerfließenden; ‚nicht, nagen, Neid', den des fein und scharf Abschneidenden. — ‚Nach den ursprünglichen Weisen, wie die Seele von empfangenen Eindrücken affiziert wird, haben die Wahrnehmungen der verschiedenen Sinne für die Seele eine gewisse Ähnlichkeit miteinander, und sie kann demnach fast alle Arten Wahrnehmungsinhalt durch eine Art der Äußerung sich vergegenwärtigen, darstellen und erkennbar machen; daher sie denn um so leichter noch die verschiedenen Arten gegenseitig für einander eintreten lassen kann; so haben wir in der Sprache unzählige Ausdrücke, die von den Eindrücken des Gesichts auf die des Gehörs, des Geschmacks, die auf die des Geruchs übertragen sind. Man spricht von hellen und dunklen Farben und Tönen, von scharfem Geschmack und Geruch usw. Demgemäß ist die Sprachschöpfung auf dieser Stufe eigentlich Lautmalerei, die Laute sind das Element oder der Stoff (die Farbe) der Darstellung, nur daß die Anwendung, also auch Verständlichkeit derselben, fast durchgehends metaphorischer Art ist, und bei weitem mehr von der Gleichheit des subjektiven Eindrucks als der objektiven Beschaffenheit abhängt. Zugleich aber ist der Laut, oder sozusagen, der Lautstoff nichttönenden Sachen gegenüber nur ein ganz abstraktes Element, dessen Bestimmtheit der Bedeutung lediglich von der Form abhängt, welche ihm gegeben wird, und indem nun die Ausprägung der Lautformen sich nach dem Eindruck richtet, den sie auf die Seele machen, wodurch sie einen metaphorischen Charakter erhalten, so sehen wir, daß auch die Schöpfung der äußeren Sprachform, wenn sie auch eine völlig unwillkürliche Erzeugung ist, dennoch schon wesentlich von der Seelentätigkeit bedingt und von inneren Beziehungen getränkt und genährt ist. — Diese durch die Sprache, durch die Namengebung festgehaltene einseitige Beziehung der vielseitigen Sache, zum Menschen nennen wir die innere Sprachform', und diese besteht ‚darin, daß eine aus mehreren Empfindungen gebildete Anschauung durch ihre Verbindung mit dem Wort in der Seele festgehalten wird, aber so, daß das Wort zwar das ganze Ding bedeutet, aber dennoch nur eine Empfindung, also eine Eigenschaft von demselben ausdrückt; die Anschauung wird also in derselben Weise und Richtung fixiert, in welche sie perzipiert worden ist' (Lazarus). Es erübrigt noch, die Frage zu beantworten: Wie ist es erklärlich, daß nur noch so wenig deutlich zu erkennende Reste aus den früheren Sprachperioden vorhanden sind? Auch für die Sprache ist das Gesetz anzunehmen, daß das Unvollkommenere durch das Vollkommenere verdrängt wird. So konnten die meisten in den ersten Sprachbildungsperioden entstandenen Wörter wieder durch neue verdrängt werden. Ferner hat die Sprachvergleichung und die Dialektforschung gezeigt, daß die Sprachen in fortwährender Umwandlung und Spaltung

begriffen sind. Welcher Laie sieht es wohl den Wörtern ὕδωρ und ‚Wasser' an, daſs sie ursprünglich eins gewesen sind? Und schon das süddeutsche net ist sehr verschieden von dem mitteldeutschen nich; in letzterem Falle ist die Spaltung aber nur mehrere Jahrhunderte alt. Welche Veränderungen können daher in Zehntausenden von Jahren vor sich gegangen sein! Nun läſst sich aber geradezu als Grundsatz aufstellen, daſs auf je tieferer Kulturstufe ein Volk steht, desto schneller sich seine Sprache umgestaltet. ‚In den wenigen Fällen, wo über diesen interessanten Gegenstand sorgfältige Beobachtungen angestellt werden konnten, hat man gefunden, daſs unter den wilden und rohen Volksstämmen Sibiriens, Afrikas und Siams schon 2 oder 3 Generationen hinreichen, um das ganze Aussehen ihrer Dialekte zu verändern.' — — ‚So sind seit Cooks Zeiten 5 von den 10 einfachen Zahlwörtern in der Sprache von Tahiti aus der Sprache entfernt' (M. Müller). Eine weitere Erklärung wird der ganze folgende Abschnitt bieten. Wie dem Kinde vor Erlernung der Muttersprache, so war den Völkern aus Interjektionen, lauten Mundgebärden und Schallnachahmungen ein kleiner Wortschatz erwachsen. In Verbindung mit der Gebärde und dem Accente genügte dieser lange Zeit für den Gedankenausdruck ähnlich wie beim $1^1/_2$ jährigen Kinde. Denn der Gedankenschatz eines Urvolkes ist, so eng, ist auf so wenige, so sinnliche, so leicht mimetisch angedeutete und so rasch aus der ganzen Situation der Sprechenden verstandene Dinge gerichtet, daſs er nicht vieler Worte bedarf. Selbst die letzten Stadien des eigentlich Hieroglyphischen zeigen noch wenig entwickelte Abstraktionen. Die Liebe ist noch Verlangen, das Wollen Befehl, die Ehre Furcht oder Lob' (K. Abel). Nun müssen wir aber bedenken, daſs bei dem jetzigen Kinde diese natürliche Sprachentwicklung gewissermaſsen künstlich und meist unter dem erzieherischen Einflusse der Eltern dadurch abgebrochen wird, daſs die gehörten Wörter der Muttersprache die von der Natur gelieferten Vorbilder verdrängen. Wäre dies nicht der Fall, so würden sich unsere Kinder sicherlich viel mehr namentlich schallnachahmende Wörter schaffen. Daraus geht hervor, daſs zu Ende dieser Periode der Wortschatz der Völker wesentlich gröſser gewesen sein muſs als der unserer Kinder vor Aneignung der Muttersprache. Annähernd läſst sich seine Gröſse auf Grund folgender Erwägung schätzen. Bis zu der Zeit, da unsere Kinder von der konnotativen Stufe auf die prädikative gelangen (20. Monat), haben sie sich etwa 250 Wörter angeeignet. Einen ähnlichen Umfang dürfte daher auch in der Ursprache vor Eintritt der Satzbildung und Wortzusammensetzung der Wortschatz erreicht haben. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit sehr groſs, daſs damals fast alle eigentlichen Wortwurzeln schon geschaffen wurden. Ganz erlischt ja wohl die schallnachahmende Sprachschöpfung nie? Was ist aber eigentliche Wortwurzel? Mit der Beantwortung dieser Frage bekommen wir sprachgeschichtlichen Boden unter die Füſse. Alle Sprachforscher verstehen unter Wurzeln die ältesten Bestandteile der Sprache, diejenigen Elemente, welche übrig bleiben, wenn man die Wörter aller Ableitungssilben und -laute entkleidet, und zwar sind auf diese Weise im Chinesischen und Hebräischen 500 Wurzeln gefunden worden. Die Zahl der Sanskritwurzeln wurde früher auf 850 oder das Doppelte berechnet, von M. Müller aber nur auf 121. ‚In der neuesten Zeit hat man versucht, diese verhältnismäſsig geringe Anzahl von Wurzeln auf noch ursprünglichere Elemente zurückzuführen, und man glaubt aus höchstens 15—20 Grundelementen den ganzen Sprachschatz ableiten zu können' (Lazarus). Mag dies nun auch zu weit gegangen sein, so ist doch anzunehmen, daſs unter den früher gefundenen Wurzeln mindestens die Hälfte keine Urwurzeln, sondern schon Weiterbildungen von solchen sind, und daſs so der Urwurzelschatz ungefähr die Gröſse des Wortschatzes unserer Kinder zur Zeit des Beginns der Satzbildung gehabt hat. Über die Art der Existenz der Wurzeln herrscht aber Meinungsverschiedenheit. Nach den einen ist die Wurzel Kern einer Wortfamilie, aber selbst kein Wort. Geiger behauptet: Unsere Wurzeln sind die Urwurzeln nicht, vielleicht ist von keiner einzigen die 1. ursprüngliche Lautform und Urbedeutung noch vorhanden. Nach M. Müller sind sie phonetische Typen.

Nach Whitney verkehrten unsere indogermanischen Vorfahren in einsilbigen Wurzeln miteinander, die wohl Ideen von allererster Wichtigkeit anzeigten, dagegen jeder Andeutung von Beziehungen ermangelten. ‚Ursprünglich findet', wie Wundt treffend sagt, ‚der Begriff einen Ausdruck in der Sprachwurzel, die anfänglich mit dem Wort identisch ist.' Diese ‚hebt irgend ein einzelnes Element hervor, welches dem sprachbildenden Bewufstsein irgend einmal mit vorherrschender Intensität sich eingeprägt hat.' Dies braucht nicht zu den konstanten Bestandteilen der Vorstellung zu gehören, sondern kann ein veränderliches Merkmal sein (‚Erde' = ‚Gepflügte' oder wohl ursprünglich ‚Geritzte', den Laut ar Gebende). Durch diese Aussonderung eines Vorstellungselementes wird die Entstehung der sprachlichen Begriffssymbole erst möglich. Diese haben ‚eine ursprüngliche innere Affinität zu den Vorstellungen', so dafs in den Urzeiten ‚dem redenden Menschen der Sprachlaut irgendwie ein akustisches Bild der Vorstellung selbst war'. Der Laut verdrängte allmählich das herrschende Element und ward ein blofses ‚Zeichen des Begriffs,' dann konnte er auch in ‚abstrakten Bedeutungen verwendet werden'. Ursprünglich bedurfte das Bewufstsein bei jedem Begriff noch eine herrschende Vorstellung, die unmittelbar aus der sinnlichen Anschauung geschöpft ist. Die ursprüngliche Bedeutung der Sprachwurzel ist immer die einer konkreten sinnlichen Vorstellung, anfänglich kennt die Sprache wie das Kind nichts Abstraktes. Die Macht der herrschenden Vorstellungen treibt die Sprachlaute hervor. In der Wurzelperiode der Sprache wurde eine einzelne Nennwurzel ebensowohl an Stelle des späteren Nomens wie des Verbums gebraucht. Die Entwicklung der Kindersprache weist darauf hin, dafs die Einheit der Sprache der Satz ist. Die Sprache begann ohne jede Unterscheidung in Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswörtern mit Satzwörtern (I, 4, A, a). Unter diesen scheinen schon einige Demonstrativwurzeln gewesen zu sein, die durch Übertragungen von hinzeigenden Gebärden entstanden waren, ähnlich dem tatta der Kinder, die Keime für die späteren Für- und räumlichen Umstandswörter. Diese sprachlichen Äquivalente für Raum bezeichnende Gebärden gehören zu den frühesten Wortdifferenzierungen; viel später entstand das Fürwort der ersten Person; denn dem Urmenschen fehlte das innere Selbstbewufstsein. — Wurzeln sind die zu Ende der konnotativen Sprachperiode noch vorhandenen ursprünglichen Satzwörter, mögen sie nun solche geblieben oder zu de- oder konnotativen Bezeichnungen der Dinge geworden sein. Es sind die fertigen Bausteine der Sprache, die der Mensch vorfand, als er die prädikative Stufe zu betreten sich anschickte. Die meisten dieser Urwurzeln mögen auf dieser dann als Wörter ausgestorben sein, so dafs sie tatsächlich nur noch als Kern einer Wortfamilie existierten, wie pa in pater, panis, pappa, pappen.

Da die Satzbildung allen Sprachen gemein ist, hinsichtlich der Lautnachahmung aber diese neben vielem Gemeinsamen auch viel Abweichendes zeigen, so ist wahrscheinlich die Satzbildung schon auf der Stufe der Lautnachahmung und kurz darauf die Sprachspaltung eingetreten. Je mehr der Wortschatz wuchs, um so mehr mufste das ursprüngliche Verhältnis von Gebärde und Lautäufserung sich umkehren, so dafs schliefslich diese zum Hauptträger des Gedankens wurde, während jene den Charakter einer näheren Bestimmung erhielt. Je mehr ferner die Wurzeln zu Namen für die Einzeldinge und deren Gattungen wurden, um so weniger konnte eine einzige davon auch unter Zuhilfenahme der ihre Deutungskraft immer mehr einbüfsenden Gebärden zur Bezeichnung eines Gedankens genügen. Das natürlichste war, dafs wie vom Kinde gegen Ende des zweiten Jahres ein zweites Wort, zunächst als Verstärkung, dann als Ersatz der Gebärde, aushilfsweise hinzugefügt wurde, wobei eine durch Erkenntnis wahrgenommene Beziehung zwischen den bezeichneten Dingen, Eigenschaften, Zuständen oder Handlungen ausgesagt ward. So ward das erste Wort zum Bestimmten oder Subjekt, das zweite zum Bestimmenden oder Prädikat, und es entstand gleichzeitig die sprachliche Satzbildung und die Zusammensetzung von Wörtern, welche beide zunächst noch nicht streng geschieden waren: Die Sprache gelangte auf die prädikative Stufe. Nun war aber schon die

Gebärde mit einer Art elementarer Syntax ausgestattet worden; aus der Verbindung von Satzwörtern und Gebärden entwickelten sich allmählich grammatische Formen. Der Urmensch arbeitete sich seine Grammatik aus mit Hilfe der Gebärde und Grimasse. Für letztere beiden bietet die Grammatik Ersatz, sie sterben beim sprechenlernenden Kinde ab. Während der Kindheit der Rasse hing das Wachstum der Lautsprache von den Gebärden ab und wirkte auf diese zurück, vermehrte ihre Menge und ihre feinere Ausbildung, bis die grammatischen Formen genügend ausgebildet waren. Dafs die Grammatik aus der Gebärde herausgewachsen ist, beweist die grofse Ähnlichkeit des Baues der ursprünglichsten Mitteilungsweise der Syntax mit der Gebärdensprache der Indianer und Taubstummen. Die Syntax beider ist eben die Aneinanderreihung nach der von der Ideenbildung geforderten Ordnung. In beiden Sprachen werden an und für sich die Wortklassen nicht unterschieden, da ‚wird z. B. ‚gehen, gehst, ging, Gang, Gänger' durch ein und dasselbe Zeichen oder Wort gegeben (I, 4, A, a). Nur durch die Nebeneinanderstellung wird ein Unterschied zwischen prädikativer, attributiver und possessiver Bedeutung gemacht. Ausnahmslos fehlt die Kopula, häufig auch das Zeitwort. Verhältnis- und Fürwörter werden durch hindeutende Gebärden ausgedrückt, auch abstrakte Ideen werden durch Gebärden gegeben und allgemeine durch Zusammenfassung besonderer, so bedeutet: ‚Hattet ihr Suppe, Gemüse?' ‚Was hattet ihr zu Mittag?'

5. Hauptstufe: Die Sprachdichtung. (I, 4, B, a—c.) Lassen sich die 4 behandelten Perioden der menschlichen Sprachentwicklung als wurzelbildende zusammenfassen, so gleicht in der nun zu behandelnden die Tätigkeit des sprachgestaltenden Menschen mehr der des Dichters, der neue Erscheinungen und Begriffe mit alten Wörtern oder deren Verknüpfungen bezeichnet. Hierzu bildet die symbolische Lautnachahmung die Brücke. Der Fortschritt besteht darin, dafs ohne irgend eine Veranlassung durch einen Laut lediglich durch Begriffsähnlichkeit ‚die Wörter auf andere neugefafste Gebiete übertragen' werden, ‚so dafs sie neben der engeren eine weitere, neben der speziellen allmählich geradezu eine allgemeine Bedeutung erlangen' (Lazarus). Wenn wir beobachten, wie die Phantasie eines Kindes die schallnachahmende Bezeichnung quak endlich auf alle Flüssigkeiten und Münzen überträgt (I, 4, A, c), so werden wir zwar unser Unvermögen erkennen, auch nur die meisten der mannigfaltigen und kühnen Übertragungen der gestaltungskräftigen Phantasie der Völker zu entdecken; doch werden wir es auch für ganz natürlich finden, dafs wir verhältnismäfsig nur wenigen noch ihre Entstehung durch laute Mundgebärde oder Schallnachahmung anmerken. Zu diesen wenigen gehört die oben erwähnte indogermanische Wurzel ar für ‚pflügen', welche einesteils die weitere Bedeutung erhielt ‚das Meer durchfurchen', dann aber die der Gepflügten, der ‚Erde' (im griech. ἔραζε = auf dem Boden u. in dem ahd. ero = Erdboden). Das hebräische ‚sein' bedeutende haua oder haia ist jedenfalls ursprünglich Nachahmung des Atems, desgleichen die indogermanische Wurzel bhu im lat. fui und deutschen ‚bin'. Auch von der indogermanischen Wurzel pa kann ‚schützen' unmöglich die Urbedeutung sein, da sie viel zu abstrakt ist; jedenfalls ist diese aus der Urbedeutung ‚will essen' durch die Begriffsreihen: essen, Speise geben, Hunger stillen, Übles beseitigen' hervorgegangen. — Ganz wie beim Kinde mufste zunächst durch diese mannigfaltige Übertragung eine verwirrende Vieldeutigkeit einzelner Ausdrücke entstehen, wie sie für das Ägyptische, jedenfalls die älteste erhaltene Sprache, Abel nachgewiesen hat. In der ganzen Sprachentwicklung finden sich Spuren der grundlegenden Metapher, d. h. einer einsichtigen Erweiterung von Ausdrücken, die ursprünglich nur sinnliche Andeutungen waren. So hatte der Mensch Sprache vor der Erfindung der Werkzeuge; denn jedes Wort für ein Werkzeug hat vorher andere Bedeutung gehabt, ebenso ist es mit den Wörtern für sittliche Begriffe: ‚gut, schlecht'. Die niedersten Wilden haben auch den niedersten sprachlichen Typus; die Überfülle von Synonymen bei ihnen und grammatischen Formen sind nur eine Folge der hoffnungslosen Armut des Abstraktionsvermögens. So haben die Bewohner der Gesellschaftsinseln besondere

Wörter für ‚Hundeschwanz', ‚Schafschwanz', ‚Vogelschwanz', aber keines für ‚Schwanz', die Mohikaner Worte für die verschiedenen Arten des Schneidens, aber keins für ‚schneiden', die Australier keins für ‚Vogel, Fisch, Baum', die Eskimos zwar Zeitwörter für ‚Robben fischen, Wale fischen', aber keins für ‚fischen', die Tasmanier zwar Wörter für jede Art Gummibaum, aber nicht für ‚Baum, hart, weich, warm, kalt' usw. Ein Kurde konnte nicht die Wörter ‚Hand' und ‚Vater' ohne Beziehung auf eine bestimmte Person begreifen.

A. Bildungs- und biegungslose oder isolierende Stufe (I, 4, B, a): Wie die Kindersprache so sind auch alle Sprachen anfänglich isolierend und zwar überwiegend einsilbige gewesen. Dafür spricht auch, dafs sich auf beiden Halbkugeln isolierende Sprachen vorfinden; namentlich sind es das Chinesische und die hinterindischen Sprachen, wie Anamisch, Birmanisch und Siamesisch. Hierher gehören wohl auch die polynesischen (Neuseeland, Madagaskar) und melanesischen (Fidschiinseln). Man kann sie in gewissem Sinne Wurzelsprachen nennen, falls man unter Wurzel nicht die Urwurzel, sondern den letzten erkennbaren Stamm versteht, und so dienen sie als lebende Beispiele einer früher allen Sprachen gemeinen Wurzelstufe. Sie sind aller Wortbildung und -biegung, also auch aller Vor- und Nachsilben bar. In ihnen werden die völlig unveränderlichen einsilbigen Stammwörter nebeneinander gereiht und die verschiedenen Redeteile und grammatischen Beziehungen nur durch die Wortstellung und den Redeaccent kennbar gemacht. Ohne Berücksichtigung dieser Unterscheidungsmerkmale ist wie beim Kinde ein und dasselbe Wort Haupt-, Zeit-, Eigenschafts- und Umstandswort. So bedeutet im Chinesischen, wo jedes der 500 Wörter 3 verschiedene Accente hat, je nach der Betonung und Stellung ly ‚Pflug, Pflüger (der Ochse), pflügen', ta ‚Gröfse, grofs, grofs machen, werden oder sein', schi ‚Nahrung, essen, ich bin hungrig'. Auch in den polynesischen Sprachen wird ein Wort unterschiedlos als Haupt-, Zeit-, Eigenschaftswort und Partikel gebraucht. Ähnlich war es bei den alten Ägyptern, wo anh ‚Leben, lebendig, leben' heifst. Nach M. Müller konnte früher auch in den indogermanischen Sprachen eine Wurzel ohne Suffixe die Bedeutung verschiedener Wortklassen haben, so yudh ‚fechten, Mittel zum Fechten, Ort zum Fechten, Resultat des Fechtens.' Doch in gewisser Beziehung ist schon im Chinesischen eine Gliederung der Wörter in 2 Klassen vorhanden: in volle und leere Wörter. Erstere können Inhaltswörter genannt werden, weil sie je nach Betonung und Stellung einen Gegenstand, Zustand oder eine Tätigkeit bezeichnen; letztere sind Hilfswörter. Möglicherweise sind diese aus den räumlichen Satzwörtern hervorgegangen; aber auch andere Wörter, die häufig als Hilfswörter verwendet wurden, mufsten an Kraft mehr und mehr verlieren und endlich ihr Gebrauch ausschliefslich auf jene Verwendung beschränkt werden.

Wie in der Kindersprache, so ist auch in der Sprache der Menschheit die Wortzusammensetzung der Wortableitung vorausgegangen. Denn auch die isolierenden Sprachen haben feste Zusammensetzungen (Juxtapositionen), wiewohl ihnen der die Glieder zusammenschweifsende Hauptaccent der unsrigen fehlt.

B[1]. Die einverleibende Sprachstufe: In Amerika haben die meisten Sprachen den isolierenden Typus in den polysynthetischen oder einverleibenden umgestaltet. Er herrscht von Grönland bis Chile; ihn hat auch das Baskische. Er besteht darin, dafs alle abhängigen oder minder wichtigen Satzglieder meist in verkürzter Form an das den jemaligen Hauptbegriff enthaltende Wort, also an die Hauptwurzel, was sehr oft das Verb ist, angehängt werden.

Im Grönländischen heifst anlisar ‚fischen', peator ‚mit etwas beschäftigt sein', pinnesuarpok ‚er beeilte sich', dagegen anlisariartorasuarpok ‚er beeilte sich zum Fischen zu kommen', im Odschilwäischen toto ‚Milch', chominabo ‚eine Weintraube', totoccabo ‚Wein' (Weintraubenmilch wörtl.). Demnach sind die Sätze der polysynthetischen Sprachen eigentlich zusammengesetzte Wörter; diese sind aber nicht fest verbunden, sondern nur für den jeweiligen Bedarf. Das zu bestimmende Wort, Subjekt im Sinne der Kindersprache, bleibt unverändert; die bestimmenden Wörter werden gewöhnlich verkürzt und so gewissermafsen zu jeweiligen Suffixen, ganz ähnlich wie das Kind schwach

oder unbetonte Silben wegläfst (I, 4, 1. Lautst. e,—2. Lautst. g). In der Voranstellung des jeweilig wichtigsten Wortes wie überhaupt im ganzen Aufbau des Satzes hat der polysynthetische Typus grofse Ähnlichkeit mit den Sätzen der Taubstummen; die Einteilung in Subjekt und Prädikat in unserm Sinne ist ihm unbekannt.

Anders war der Entwicklungsgang bei den Sprachen der alten Welt. Schon die Bedeutung brachte es mit sich, dafs einige Wörter vorwiegend für Dinge, andere für Handlungen und Zustände gebraucht wurden, so dafs sich ähnlich wie beim Kinde die Inhaltswörter mehr und mehr in die beiden Klassen Dingwörter und Zustandswörter gruppierten. Diese Dingwörter (Nomina) hoben sich wohl zuerst als besondere Wortklasse von den anderen Wörtern ab; sie wurden bald als Hauptwörter, bald als Eigenschaftswörter gebraucht; denn im Indogermanischen ist die Genetivendung identisch mit der des Adjektivs, und im Malayischen, wo der Genetiv noch nicht vorhanden ist, wird er durch die Vorsetzung bezeichnet, welche Stellung dem Adjektiv zukommt. Traten 2 Dingwörter zusammen, so entschied ursprünglich die Stellung, welches von beiden als zu Bestimmendes (Grundwort) und welches als Bestimmendes (genetivisches oder adjektivisches Attribut) aufzufassen sei, ganz wie noch in unseren Zusammensetzungen (Hausvater, Vaterhaus). Sind natürlich auch manche Hauptwörter späteren Ursprungs als die Zeitwörter, so ist es doch wahrscheinlich, dafs diese als Wortklasse später hervortraten, da sie bei unsern Kindern zunächst in sehr geringer Zahl auftreten und einige wilde Völker sie gar nicht haben. So sagt ein Dayak für: ‚Er trägt eine weifse Jacke‘: ‚Er mit Weifs mit Jacke‘ und für ‚Dein Vater ist alt‘: ‚Sein Alter, dein Vater.‘ Und zwar waren die Zeitwörter zunächst Zustandswörter, d. h. vereinigten Zeit- und Umstandswort in sich. Von den Fürwörtern sind die hinzeigenden, die auch beim Kinde zuerst auftreten, die ältesten und möglicherweise zum Teil direkt aus Satzwörtern hervorgegangen; doch waren sie ursprünglich nicht unterscheidbar von Umstandswörtern des Orts wie das t a t t a unserer Kinder (pronominale Adverbien oder adverbiale Pronomina). Die Bedeutung des persönlichen Fürwortes, das wie beim Kinde viel später auftrat, bekamen vielfach Substantive, die den Begriff ‚Mensch‘ oder einen Unterbegriff davon hatten; so bedeutet ulun in Lampong ‚ein Mensch‘, im Malayischen ‚ich‘, in Kawi nwang ‚Mensch‘, ngwang ‚ich‘, das Fürwort der ersten Person ist im Cochin-Chinesischen eigentlich gar kein Fürwort, sondern bedeutet ‚Knecht‘. ‚Ich liebe‘ wird in jener höflichen Sprache ausgedrückt durch ‚Knecht liebt‘. Im Chinesischen wird ‚Mann von wenig Wert‘, ‚Untertan‘, ‚Dummkopf‘ gebraucht (M. Müller). Noch später entwickelte sich die Kopula. In manchen Sprachen fehlt sie noch heute. Im Ägyptischen wurden dafür hinweisende Partikel, die auch als Artikel gebraucht werden, verwendet, pe bei männlichem, te bei weiblichem Subjekt in der Einzahl und ne bei beiden Geschlechtern in der Mehrzahl; im Semitischen, in den turkotatarischen, malayischen, javanischen, madegassischen Sprachen, in denen der Galla und verschiedenen amerikanischen sowie im Baskischen sind es die persönlichen Fürwörter. Auch die Sanskritwurzel as in asmi = ‚ich bin‘ ist keine Verbalwurzel, sondern hinweisendes Fürwort, wodurch ursprünglich die örtliche Gegenwart bezeichnet wurde.

B². Zu der anheftenden oder agglutinierenden Sprachstufe (I, 4, B, b) bilden die Hilfswörter und die festen Zusammensetzungen des Chinesischen die Brücke. Die Hilfswörter, welche ja bereits als Kennzeichen ihrer Unterordnung eine bestimmte Stellung neben dem Vollwort bekommen hatten, eigneten sich besonders gut zu den festen Zusammensetzungen. In diesen aber steigerte sich für sie die Gefahr, den letzten Rest ihrer Selbständigkeit zu verlieren. Dies ist in der Tat in den meisten Sprachen der alten Welt geschehen. Hier hat sich ein Teil der ehemals selbständigen Wörter zu Ableitungssilben geschwächt, zu denen vielleicht einige aus räumlichen Satzwörtern entstandene Demonstrativwurzeln kamen. Dadurch trat aber eine strengere Scheidung von Sprachstoff und Sprachform ein. Träger jenes ward die Stammsilbe, Träger dieser die Ableitungssilbe. Nun erst konnte man die Wörter abwandeln; aber wie anfänglich auch unsere Kinder liefs man bei der

Wortbiegung und -ableitung die Stammsilbe ganz unverändert und klebte die Biegungs- und Ableitungssilben einfach daran. Dem agglutinierenden Typus neigt schon das Tibetanische zu; scharf ausgeprägt haben ihn die tatarischen Sprachen, wozu Mongolisch und das Mandschu gehören, und die türkischen. Auch rechnet man noch dazu das Samojedische, die Dravidasprachen Indiens, die meisten afrikanischen (so die fast nur Präfixe verwendenden südafrikan.), die australischen, welche die Ableitungssilben nur am Ende anfügen, und die malayischen. So ist im Jakutischen un Genetivzeichen, lar das der Mehrzahl, und demnach heifst ‚des Pferdes' ät-un, ‚der Pferde' ätlar-un. Durch die Wortbiegung hoben sich nun auch äufserlich die schon vorhandenen Wortklassen schärfer voneinander ab. Die Biegungsfähigkeit kennzeichnete Nomina und Verba den Umstandswörtern gegenüber; die Nomina erhielten in den Biegungssilben für die verschiedenen Fälle den Verben gegenüber mit ihren Person und Zeit angebenden Biegungssilben klar unterscheidbare Merkmale. Selbstverständlich entwickelten sich die verschiedenen Kasus, Tempora und Modi nur nach und nach. Dafür, dafs der Vokativ der älteste Kasus ist, oder vielmehr die früher für alle Fälle gebräuchliche Nominalform auf ihn beschränkt wurde, spricht, dafs er in allen indogermanischen Sprachen ursprünglich ohne Suffix, also als eigentlicher Stamm erscheint. In demselben Sinne ist die älteste Verbalform der Imperativ, so dafs bei Nomen und Verb der suffixlose Gebrauch auf die Rufformen beschränkt wurde, welche ja den Satzwörtern auch in der Bedeutung am nächsten stehen. Als letzte Wortklasse entwickelten sich die Verhältnis- und Bindewörter. Was dadurch gewonnen wurde, zeigen die niederen Sprachen durch ihre Unfähigkeit, den Beziehungsformen prägnanten Ausdruck zu geben. So sagt man im Chinesischen, um den Satz auszudrücken: Die Bedienten sahen einander an: ‚Die Bedienten, du siehst mich an, ich sehe dich an.' Die Mandu-Neger, die keine Zeitverhältniswörter haben, stellen anstatt einen Zeitpunkt anzugeben, in welchem etwas geschah, eine Reihe von Begebenheiten dar, innerhalb deren auch das zeitlich zu bestimmende Ereignis liegt; so sagt der Vai für ‚am folgenden Tage': sie schliefen, es war und der Morgen ward hell, und die Sonne ging auf, da'. — Bei der Art der Unterscheidung und sprachlichen Apperzeption offenbaren die verschiedenen Sprachen tiefgehende Verschiedenheiten. ‚Die Munda Kolhs in Indien unterscheiden sprachlich keine Geschlechter, wohl aber streng und deutlich (durch Anhängung der entsprechenden Pronomina an Substantiv und Adjektiv) zwischen lebenden und sich bewegenden Wesen als Mensch und Tier einerseits und unbelebten andrerseits Pflanzen, Mineralien usw.' Denselben Unterschied machen auch die meisten Indianersprachen. Dagegen kennt nur der indogermanische, der semitische und der ägyptische Sprachstamm die Geschlechtsbezeichnung. Unter den Sprachforschern ist es noch streitig, auf welche Sprachen der Begriff agglutinierend auszudehnen sei. So wird schon im Türkischen das Pluralzeichen je nach der Natur des Vokals im voraufgehenden Nomen in lar (bei a, o, u) oder ler (bei e, i, ü, ö) geändert (Vokalharmonie), und es heifst daher ät-lar ‚Pferde', aber ädem-ler ‚Menschen'. Mehr noch zu der flektierenden Sprachklasse neigen die tschudischen Sprachen, wozu das Finnische und Ungarische gehören; denn in ihnen wird zuweilen schon die Stammsilbe von der Biegungssilbe beeinflufst. So heifst im Ungarischen az ‚jener, jene, jenes', aber Dativ davon an-nak. Gleichwohl stehen hier die einzelnen Bildungssilben leicht erkennbar nebeneinander, so im Dativ der Mehrzahl az-ok-nak ‚jenen', wo ok Pluralzeichen und nak Dativendung ist.

C. Flektierende oder wurzelwandelnde Sprachstufe (I, 4, B, c): Eine ungleich innigere Durchdringung von Stoff und Form, so dafs beide zur unauflöslichen Einheit verschmolzen sind, fand in den meisten Fällen bei den flektierenden Sprachen statt, indem zur Bezeichnung der Beziehungen nicht nur die Bezeichnungslaute (Suffixe) hinzugefügt wurden, sondern auch der Wurzellaut selbst verändert ward, so beim Ablaut: ‚binde, band, gebunden, Binde, Band, Bund' oder beim Umlaut ‚facio, feci, Fuchs, Füchse, hoch, höher' oder beim grammatischen Wechsel ‚ziehe, zog'. Bisweilen sind Bildungs- und Biegungssilben miteinander oder der Stammsilbe so

sehr verwachsen, dafs sie nur schwer zu unterscheiden sind. Dies erklärt die so sehr abweichenden Ansichten über die Zahl der indogermanischen Wurzeln wie auch die Konsonantenhäufungen in den slavischen und germanischen Sprachen. Sicherlich sind diese anfänglich wie beim Kinde (I, 4, 1. Lautstufe c und 2. Lautstufe c, d, e u. f) fast gar nicht vorhanden gewesen, und das Zusammentreffen von 2 Konsonanten ist erst später durch Ausfallen von Vokalen wie in ‚Gnade' aus genade eingetreten; auch die indogermanische Wurzelerweiterung durch einen Konsonanten, wie im griechischen *στίζω* (steche) aus älterem tig (im Sanskrit = ‚scharf sein'), ist wohl ursprünglich ein agglutinierender Vorgang gewesen, indem an die Wurzel eine ganze Bildungssilbe trat, die aber später ihren Vokal einbüfste.

Zu den flektierenden Sprachen zählen nur 2 Sprachenfamilien: die indogermanische und die semitische. Semitische Sprachen sind: Arabisch, Phönizisch, Hebräisch, Chaldäisch, Syrisch und Äthiopisch. Die unterscheidenden Eigentümlichkeiten des Semitischen gegenüber dem Indogermanischen sind 1. die Trikonsonanz und Mehrsilbigkeit seiner Wurzeln, wodurch ihm zu grofser Anwachs der Wörter durch Zusammensetzung und Bildungssilben verwehrt ist, und 2. die Erscheinung, dafs Konsonant und Vokal nicht zusammen die Bedeutung der Wörter enthalten, sondern fast ausschliefslich die Bedeutung den Konsonanten, dagegen die Beziehung den Vokalen zugeteilt wird.

Zu den indogermanischen Sprachen gehören: die indische mit dem Sanskrit, die eranische (baktrisch-persische) mit dem Zend, dem Kurdischen Afghanischen, Armenischen und Ossetischen, die griechische und italische, woraus die romanischen Sprachen entsprossen, die keltische, die germanische (Gotisch, Deutsch, Holländisch, Englisch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch, Isländisch), die lettische mit dem Litauischen und Altpreufsischen, die slavische.

Die flektierenden Sprachen zeichnen sich aus durch einen ungeheuren Formenreichtum; so bietet ein griechisches Zeitwort, durch alle Genera, Tempora, Modi, Personen usw. durchkonjugiert, mit den Kasus der Partizipien 1300 Formen dar. In den flektierenden Sprachen gestalteten sich Stamm- und Sprofsformen der Wortwurzeln, ‚teils um neue angeschaute Dinge mit einem Worte von derselben Wurzel zu belegen, mit deren Anschauung es Ähnlichkeit hat, teils um die mehreren Dinge, Tätigkeiten und Eigenschaften, welche in einer Anschauung noch ungemischt zusammen waren, jedes besonders zu bezeichnen. Eine Wortbildung von der ersteren Art ist es, wenn der Wolf (ursprünglich der Zerreifsende) mit einem Wort aus der schon vorhandenen Wurzel ‚zerreifsen' benannt wird. So bedeutet Mond: der Zeitmesser; Sonne: der Erzeuger . . Von der zweiten Art ist, wenn z. B. aus der einen Wurzel, welche die mannigfaltige Anschauung des Fliegens bezeichnet hatte, nunmehr die Wörter ‚Vogel (der Fliegende) Flügel (das Mittel oder Glied des Fliegens), Flug' (die Tätigkeit des Fliegens), dann weiter die Adjektive ‚fliegend, geflügelt' usw. gebildet werden. Für die bestimmte Anschauung dieses Tieres, des Wolfes, wird also hier kein Sprachelement geschaffen, vielmehr wird die Anschauung, indem sie perzipiert wird, zugleich apperzipiert von der allgemeineren Anschauung des Zerreifsens, und der Wolf wird nun, obwohl wir zugleich seine Gestalt, Gröfse, Farbe, seinen Lauf usw. sehen, aufgefafst blofs als der Zerreifser. Die gegenwärtige neue Anschauung wird also angeknüpft und als identisch gefafst mit einer früheren, die bereits in ein Wort gefafst war, und dies wird demnach mittelbar, vermöge der Apperzeption, daran geheftet' (Lazarus). Auf diese Weise mufste eine Überfülle von gleichbedeutenden Ausdrücken entstehen. ‚Die Sonne konnte die glänzende, warme, goldene, der Erhalter, der Zerstörer, der Wolf, der Löwe, das Himmelsauge, der Vater des Lichtes und des Lebens genannt werden.' Das Kamel wird mit 5744 Wörter bezeichnet. ‚Für ‚Löwe' haben die Araber 500 und für ‚Schwert' gar 1000 Wörter; und im Isländischen soll es für Insel 120 Namen geben' (M. Müller). — Nun begann ein Kampf ums Dasein unter den Wörtern; dafs in ihm die jugendkräftigeren siegten, die meisten Urwörter aber vernichtet wurden, und so eine vollständige Umwälzung des Wortschatzes sich vollzog, ist begreiflich.

Daraus geht hervor, daſs selbst Sanskrit und Zend einen jugendlichen Charakter tragen müssen, und es unrecht ist, die naturgemäſse Entwicklung der Urwurzeln, wie wir sie an den Kindern und in den niederen Sprachen beobachten, nur deshalb zu leugnen, weil die flektierenden Sprachen dafür dürftiges Beweismaterial liefern. — Die Biegsamkeit der Sprache und die Überfülle des Wortschatzes kam einem Bedürfnisse entgegen, das bei den dem Kindesalter entwachsenen Völkern immer stärker werden muſste, nämlich dem Bedürfnis nach abstrakten Wörtern. Alle Abstrakta haben entweder auf dem Wege der Übertragung ihre jetzige Bedeutung erlangt oder sind von Konkreten abgeleitet. Ersteres wird erläutert durch die begriffliche Reihenfolge von griechischem ἄνεμος ‚das Wehen‘, lat. anima ‚Atem‘ und animus ‚Seele‘; letzteres durch die Ableitung des gotischen saivala ‚Seele‘ vom Stamme saiv, der in saivs ‚See‘ belegt ist.

D. Die analytische oder auflösende Sprachstufe: Nun zeigt uns aber die Sprachgeschichte einen wunderbaren Kreislauf in der Entwicklung der Sprache. Gerade die innige Verschmelzung der Bildungs- und Biegungssilben mit der Stammsilbe muſste allmählich auf Gestalt und Bedeutung jener abschwächend wirken und die Sprache veranlassen, zu anderen Hilfsmitteln für die Bezeichnung der grammatischen Beziehungen zu greifen, und dies waren, wie im Chinesischen bereits, Hilfswörter und Wortstellung. Schon wir Deutsche sind bei der Wortbiegung viel mehr auf Geschlechts- und Fürwort angewiesen und viel beengter in der Wortstellung, als es im Gotischen und Altdeutschen der Fall war. Noch mehr gilt dies dem Sanskrit, Altgriechischen und Lateinischen gegenüber für die Prakrit-Idiome, das Neugriechische und die romanischen Sprachen. Man nennt sie daher, wie auch das Englische, analytische, weil sie sich in rückläufiger Bewegung wieder der Auflösung zuneigen. In ihnen waltet also das Prinzip, Bedeutung und Beziehung isoliert auszudrücken; doch unterscheiden sie sich von den isolierenden Sprachen, abgesehen von den im Absterben begriffenen Biegungsresten, durch den Reichtum an Voll- und Hilfswörtern, da beider Zahl durch den Zusammenschweiſsprozeſs der Wortbildung und -biegung beträchtlich vermehrt worden ist.

Wiewohl die 4 Haupttypen der noch vorhandenen Menschensprachen als aufeinander folgende Sprachstufen aufzufassen sind, so kommt der eine mehr jener, der andere mehr dieser Rasse zu. Dem konservativen Charakter der gelben entspricht es, daſs gerade ihr befähigster Zweig den einsilbig-isolierenden allerdings in wunderbarer Vollendung gewahrt hat, und gerade dieser konservative Rassencharakter bietet das schwerste Bedenken gegen die neuerdings aufgestellte Behauptung, die scheinbar so ursprünglichen chinesischen Wörter seien das Ergebnis eines Auflösungsprozesses, und das Chinesische sei demnach eine analytische Sprache. Die rote ist in der Ausbildung des polysynthetischen Typus ihren eigenen Weg gegangen. Der leicht zu überschauende agglutinierende Sprachbau paſst zur Sinnlichkeit der schwarzen und malayischen. Die weiſse zeigt sich auch dadurch als die intelligenteste, daſs bei ihr die sprachliche Entwicklung am weitesten gelangt ist. Ein lebende Sprache ist wie jeder Organismus in allmählicher, aber steter Wandlung begriffen, die jedoch auf ihrem gesamten Sprachgebiet nicht gleichartig, sondern verschieden vor sich geht und dadurch die Klüftung in mehrere Mundarten bewirkt, welche sich dann besonders bei eintretender Trennung des Volksstammes oder bei dem gegenseitigen Verkehr sehr erschwerender Beschaffenheit des Landes zu selbständigen Tochtersprachen entwickeln. Wenn wir von irgendeinem Orte aus, und läge er auch mitten in einem Hauptdialekte drinnen, nach irgendeiner Richtung nur einige Meilen weit wandern, so werden wir in der Mundart kleine sprachliche Unterschiede bemerken, ähnlich wie zwischen den indogermanischen Wörtern für ‚Mutter‘ altindisch mâtâ, latein. mater, griech. μήτηρ, altniederdeutsch môdar. Zu den Zeiten, als in der indogermanischen Sprache noch nicht die geringsten mundartlichen Unterschiede vorhanden waren, bildeten die Urahnen des indogermanischen Volkes, ähnlich wie die des jüdischen noch unter Jakob, nur eine eng zusammenhängende Nomadenhorde. Als dieselbe sich dann

in mehrere teilte, die ihre Weideplätze mehrere Meilen voneinander entfernt suchten, da spaltete sich auch allmählich die einheitliche indogermanische Sprache in mehrere Mundarten, die voneinander zunächst nicht mehr abwichen, als es bei den jetzigen obersächsischen Mundarten der Fall ist. Da jedoch die Spaltung der Horden und später der Völker immer weiter ging und immer mehr ursprünglich gemeinsame Formen von dem stetig wirkenden Lautwandel ergriffen wurden, so mufsten auch die ehemaligen Mundarten je länger, je mehr den Charakter einer Sprache annehmen. Ähnlich war es bei den anderen Sprachenfamilien; so erklärt sich die Mannigfaltigkeit der Sprachen. Nach Fr. Müller gibt es gegenwärtig etwa 100 Sprachenfamilien, wovon 57 nicht miteinander in Verbindung zu bringen sind, und über 1000 einzelne lebende Sprachen, von denen keine den Angehörigen der anderen verständlich ist.

Sehr verschieden ist bei dieser fortwährenden Umgestaltung einer lebenden Sprache der Grad des Einflusses, den der einzelne hat. Man denke an Luther und Goethe und einen wortkargen westfalischen Bauern! ‚In der Urzeit wird die Meisterschaft des Wortes — immer die Sprache auf ihrer Stufe und proportional gedacht — nicht weniger selten und deshalb ihr Wert um soviel höher gewesen sein. Als die geistigen Führer, als die Denker, Seher und Lehrer mufsten diejenigen gelten, welche zuerst das vormals Unsagbare zu sagen wufsten. Und gesteigert scheint mir je früher desto mehr die Übergewalt dessen, der das rechte Wort zu finden wufste; das rechte Wort! dasjenige nämlich, das auch heute noch, nach aller vollkommenen Klassizität und nach aller Verbreitung sprachlicher Bildung, seine Wirkung nicht verfehlt, das Wort nämlich, das zugleich neu und dennoch allen verständlich, weil allen aus der Seele, das heifst aus Apperzeptionen geschöpft ist, für welche in ihnen allen die Elemente liegen . . Die begabteren Individuen eines Volkes sind ihm Auge in der Wüste chaotischer Naturanschauung, Ohr, um die Geheimnisse des Innern zu erlauschen, Mund, um ihnen Ausdruck zu geben. Das feinere Geäste und die zartere Blüte auf der Sprachschöpfung ist, wenngleich aus dem Sprachstamme sich entfaltend, doch gewifs das Werk nicht des ganzen Volksstammes, sondern jener vordringenden, bevorzugten Geister gewesen.‘ (Lazarus.)

E. Spracherfindung: Unzweifelhaft befinden wir uns noch in der Periode der Sprachdichtung. Aber doch tauchen bereits Spracherfindungen in des Wortes eigenem Sinne auf. Die technischen Bezeichnungen neu erfundener Gegenstände, ebenso die amtlichen wie ‚postlagernd‘ und die Übertragungen von Fremdwörtern sind meist die Schwergeburten des klügelnden Verstandes, selten die blitzartigen Schöpfungen der dichtenden Phantasie, und nicht immer merkt man das ihnen an. Erfindungen grofsen Stiles sind Volapük und Esperanto. Daraus geht zum mindesten hervor, dafs der Verstand des Kulturmenschen dazu fähig ist, Sprache zu erfinden, und weder ist die Möglichkeit ausgeschlossen, dafs die Kulturvölker früherer Zeiten sich einzelne Wörter tatsächlich erfunden haben, noch dafs die späterer Zeiten sich einer künstlichen einheitlichen Weltsprache als Verkehrsmittel bedienen werden.

Literatur: Zu I: 1783: D. Tiedemann, Memoiren eines 2jährigen Sohnes (im Auszug neu von Perez 1881). — 1827: Mad. Necker de Sanscure, Education progressive, comment les enfants apprennent à parler. — 1847: B. Goltz, Buch der Kindheit. 4. Aufl. Berlin, S. 22—31. — 1856: B. Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig. — 1862: Meyer, Das Kind. Leipzig. — 1868: Jung, Gedanken über die menschliche Sprachaneignung. Jena; — Montly Journal of Psychological Medicine, Hun, Singular development of Language in a Child. — 1870: H. Taine, De l'intelligence. Paris. — 1871: Löbisch, Die Sprache des Kindes. Wien. — Transactions of the American Philological Association 1875—1877: Holden, Observations on Infants. — 1877: On the Vocabularies of Children under two years of age. S. 58. — 1880: Humphreys, A Contribution to Infantile Linguistics. S. 5. — 1876: Semmig, Das Kind. Leipzig. 2. Aufl. — Mind, London 1877: S. 285 Darwin, A biographical Sketsch of an Infant (deutsch: Darwins gesammelte kleinere Schriften, Leipzig); II. S. 252 Taine, Acquisition of Language by Children; III. S. 392 Pollock, The Infants Progress in Language; VI. S. 104 Champneys. Notes on an Infant; XVI. S. 498 Donovau, Festal Origin of Human Speech. — 1878: Perez, Les trois premières années de l'enfant. Paris 1892. 5. Aufl. — 1879: Deutsche Revue III, Vierordt, Die Sprache des Kindes. — 1880: Wolff, Logik und Sprachphilosophie. Berlin; — Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig; — Kosmos, Zeitschr. 1880: F. Schultze,

Die Sprache des Kindes (selbst. Leipzig 1887); — 1882: VI. Bd. XI, S. 342 u. 430: Lindner, Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes (auch im 12. Jahresber. des Lehrerseminars Zschopau). — Proc. Amer. Philol. Ass. 1880, S. 18, Haldeman, Note on the Invention of Words. — 1881: Journal of psychologicial medicine and mental pathology, London VII, 1 T., S. 62 Wyma, The mental devolopment of the infant of to-day. — 1882: Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig. 4. Aufl. 1895; — Amer. Social Science Ass. Boston. Jan. S. 52. Talbot, Papers on Infant development. — 1883: Goldammer, Das Buch vom Kinde. Berlin. — 1884: Eng. Illus. Mag., Nov. Sully, Baby Linguistics. — 1885: Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Annaberg. 2. Abt., 5 K. — 1885—1887: Trans. Philol. Soc. London, Titian, a Study of Child Language. — Babyhood. May, Canfield, The Development of Speech in Infants. — Proc. Canadian Institute, 1887—1888, VI. Hale, Development of speech. — 1889: Jacobi, Physiological Notes on Primary Education and the study of Language. New York and London. — 1890: Am. Anthrop., July, Chamberlain, Notes on Indian Child Language. — 1891 bis 1892: Revue de Linguistique. Paris. — Egger, Observations et reflexions sur le developpment de l'intelligence et du langage chez les enfants (deutsch von H. Gafsner. Leipzig 1903). — Sciene, New York 1891, 25. Sept., Kirkpatrick, How Children Learn to Talk; Vol. 22. S. 303. — Chrisman, Secret Language of Children; 1892, 26. Aug. The Progress wade in Teaching deaf Children to Read Lip Talk, in the United States and Canada; 1893, 3. May, XXI, S. 526. Stevenson, The Speech of Children. — 1891: Med. Press., London, Lubbock, Postgraduale Lektures on Anomalies of Speech in Children. — 1893: Romanes, Die geistige Entwicklung beim Menschen. Deutsch Leipzig; — Mothers Nursery Guide, Febr., Allen, Notes on the Development of a Child's Language; — Add. and Proc. Intern. Cong. of Ed., Chicago, Tracy, The Language of Children; — Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler; — Psychological Review, New York, I, S. 63 Dewey, The Psychology of the Language of Children; 1894: Jan. I, S. 63 The Psychology of Infant Language. — Educational Review, New York, VII, S. 467 Salisbury, The Child's Vocabulary; 1895: IX, S. 52 Chrisman, One Jear with a Little Girl; — seit 1894: Transactions of The Illinois Society for Child Study. Chicago, New York. — 1895: Gartenlaube 38 Haug, Taubstumm geworden; — Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, Stuttgart, III, 11, S. 125 Franke, Beobachtungen über die Sprachentwicklung bei Kindern und daraus geschöpfte Vermutungen über die Sprachentwicklung der Menschheit; — 1896: Westermanns ill. deutsche Monatshefte, S. 358 Gutzmann, Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker; — Pedagogical Seminary, Worcester, III, 3, S. 424 Lukens, Preliminary Report on the Learning of Language; u. a. — Herbart-Year-Book, Bloomington, Illiniois, II Lukens, A Point of Difference in Race and Indional Development. — 1897: G. Hempl, University of Michigan, The Speech of My Children. — 1900: Zeitschr. d. Allg. Deutsch. Sprachvereins N. 6 Schunck, Der Wortschatz eines 3¹/₄ jährigen Kindes. — 1901: Die Grenzboten Nr. 22, S. 412 u. 23, S. 455 Fr. Schroeder, Kindersprache und Sprachgeschichte. — 1902: Ament, Begriff und Begriffe der Kindersprache. Berlin; — Woche, H. 37, S. 1736 Dieffenbacher, Zur Psychologie der Kindersprache. — 1903: Meumann, Die Sprache des Kindes, Bd. VIII der Abhandl. d. Gesellsch. f. deutsche Sprache in Zürich. — (Vergl. auch unter II Lazarus u. Steinthal und die Zeitschriften.)

Zu II: Plato, Kratylos (dazu Steinthal, Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Römern 1862—63; Abhandlungen der Königl. Gesellschaft d. Wissenschaft zu Göttingen, 1866, 12. Bd., S. 189 Benfey, Über die Aufgabe des Platonischen Dialogs Kratylos). — Um 1200: Duns Scotus, Gramm. Speculativa (dazu Österr. Ak. d. W. 1877, Bd. 85, S. 545; Werner, Die Sprachlogik des Johannes Duns Scotus). — Um 1700: Vico (dazu Zeitschr. f. Völkerpsych. VI, 453 Eberty). — 1765: Süfsmilch, Versuch eines Beweises, dafs die erste Sprache ihren Ursprung nicht von Menschen, sondern allein vom Schöpfer erhalten habe. Berlin. — 1772: Herder, Abhandlung über den Ursprung der Sprache, 1789, 2. Aufl., Hempel, H. Werke XXI, S. 17 u. von Th. Matthias in den Neudrucken pädag. Schriften XVI. Leipzig 1900; — Hamann, Des Ritters von Rosencreuz letzte Willensmeinung über den göttlichen und menschlichen Ursprung der Sprache. — 1795: Phil. Journ. I, Fichte, Von der Sprachfähigkeit und dem Ursprunge der Sprache (F. Werke, III. Abt., 3. Bd.). — 1816: Bopp, Konjugationssystem der Sanskritspr., 1820 engl. Ausg. — W. v. Humboldt, Über das Entstehen der grammatischen Formen und ihren Einflufs auf die Ideenentwicklung. — 1827: Becker, Organismus der Sprache. Frankfurl a. M., 2. Aufl. 1841. — 1833: Bopp, Vergleichende Grammatik. 3 Bde. Berlin, 3. Ausg. 1869—71; — Pott, Etymologische Forschungen. Lemgo u. Detmold, 2. Aufl. 1859—73, 5 Bde. — 1836: W. v. Humboldt, Über die Kawisprache, Einleitung: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues, neu 1898 von Pott, in W. v. Humboldt und die Sprachwissenschaft. Berlin, I. Bd. — 1848: Steinthal, Die Sprachwissenschaft W. v. Humboldts. Ebenda. — Schelling, Vorbemerkungen zu der Frage über den Ursprung der Sprache (Sch. Werke I, 10, S. 419). — 1851: Abhandl. der Berliner Akad. der Wissenschaft: J. Grimm, Über den Ursprung der Sprache, selbst. 1866: 6. Aufl., Berlin. J. Gr. Kleinere Schriften I. S. 255; — Steinthal, Der Ursprung der Sprache. Berlin 1877: 3., 1888: 4. Aufl. — 1855: Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie. — 1856: Heyse, System der Sprachwissenschaft. Berlin; — Pott, Die Ungleichheit menschlicher Rassen. — Seit 1856: Kuhn, Beiträge zur vergl. Sprachforschung. —

1857: Lazarus, Das Leben der Seele. II. Bd., Berlin 1878, 2. Aufl. — 1858: Renan, De l'origine du lang. Paris 1863, 4. Aufl. — 1859: Darwin, On the origin of species by means. London, Deutsch 2. Aufl. Stuttgart 1863. — Seit 1860: Lazarus u. Steinthal, Zeitschr. für Völkerpsychologie u. Sprachwissenschaft. Berlin, so Bd. XI, Misteli, 1890, Bd. XX, H. 2, Misteli, Sprachphilosophisches u. a. — 1860: Steinthal, Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues. — 1861: Schleicher, Compendium der vergleichenden Grammatik. Weimar, 2 Bde., 2. Aufl. 1866. — M. Müller, Lectures on the science of language. London, weiter 1862, 1863 u. 1864 (deutsch übersetzt von Böttger, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache. 2. Bd. Leipzig 1863), 1866: II. Serie. — 1863: Steinthal, Geschichte der Sprache. — 1864: Caspari, Die Sprache als psychischer Entwicklungsgrund. Göttingen; — Hourwitz, Zalkind, Origine des langues. Paris. — 1865: Hermann, Das Problem der Sprache; — Voigtmann, M. Müllers Bau-wau-Theorie u. der Ursprung der Sprache. Leipzig. — 1865: v. Löwenfeld, Über den Ursprung der Sprache. München; — Clark, The epochs of language. Göttingen; — Fortnight Review, Nr. XXIII, S. 544, Tylor, On the Orig. of Lang.; — Wedgewood, On the origin. of Language. London. — 1867: Ausland, Nr. 42, Jäger, Über den Ursprung der menschlichen Sprache; — Whitney, Language and the Study of Language. New York a. London, neu 1870 u. 1876 (deutsch Die Sprachwissenschaft. übers. v. Jolly, München 1874). — 1868: Geiger, Ursprung u. Entwicklung d. menschlichen Sprache und Vernunft; — Bleek, Über den Ursprung der Sprache. Weimar. — 1869: Geiger, Der Ursprung der Sprache. Stuttgart. — 1869—70: Amér. Phil. Assoc., Whitney, On the present condition of the question as to the Origin of Language. — 1871: Göttling, Entstehung der Sprache. Heidelberg; — Kavanagh, Origin of language. London. — 1872: Wackernagel, Über den Ursprung und die Entwicklung der Sprache. Basel, 2. Aufl. 1876. — 1873: Rösch, Über das Wesen und die Geschichte der Sprache. Berlin; — Schleicher, Die Darwinistische Theorie und die Sprachwissenschaft. — 1874: Schmidt, Zur Sprachgeschichte. Wismar; — Whitney, übersetzt von Jolly, Vorlesungen über die Sprachwissenschaft. München; — Goddes-Lioncourt, Primitive a universal Laws of the formation a. dev. of. language. London; — Freund, Triennium philol., Leipzig, I, 6. u. 7. Abschn. — 1875: Schwarzkopf, Der Ursprung der Sprache aus dem poet. Triebe. Berlin; — Löwe, Die Simultaneität der Genesis von Sprache und Denken. — 1876: Whitney, Life and Growth of Language; deutsch übersetzt von Leskien, Leben und Wachstum der Sprache. Leipzig; — Marty, Ursprung der Sprache. Würzburg; — Fr. Müller, Grundriſs der Sprachwissenschaft. Wien 1876—87. — 1877: Noiré, Ursprung der Sprache; — seit 1877, Kosmos, Zeitsch. v. Krause, Aufsätze, II. Jahrg. S. 453 v. Jäger, S. 43 v. Weinland, S. 225 v. Maurer, VII. Jahrg. v. Schultze, Jahrg. 1884: S. 401 v. Curti, Jahrg. 1886: S. 98 v. Franke, Über die Entwicklung der menschlichen aus der tierischen Sprache u. a. — 1878: Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens XI, S. 696: Lazarus, Sprache; — Deutsche Revue. S. 101 Carrière, Wesen, Ursprung und Entwicklung der Sprache. — 1879: Noiré. Max Müller und die Sprachphilosophie. — 1879—80: Report of the Bureau of Ethnology, Washington, Mellory, Sign. Language among the North American Indians. — 1880: Wundt, Logik I, S. 37—49; Sayce, Indroduction to the Science of Language. London. — 1881: Wäschke, Über die Entstehung der Sprache und der Einzelsprachen. Dessau, Schulprogr. 591; — Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. 2. Aufl. 1886; — Bastian, Afrikanische Reisen. — 1884: Abel, Über den Gegensinn der Urworte. — Seit 1884: Techmer, Internationale Zeitschr. für allgem. Sprachwissenschaft, Leipzig, so I, S. 1, Pott, Einleitung in die allgem. Sprachwissenschaft; S. 193 Mallery, Sign Language; u. a. — 1885: Noiré, Logos, Ursprung u. Wesen der Begriffe; — Abel, Sprachwissenschaftl. Abhandlungen; — Proceedings of the American Association for the Advancement of Science, 1886, XXXV, Hale, Origin of Languages. — 1886: Abel, Einleitung in ein ägyptisch-semitisch-indoeuropäisches Wurzelwörterbuch. — 1886—1892: Einzelbeiträge zur allgem. u. vergleichenden Sprachwissenschaft. 12 Teile. — M. Müller, Science of thaugt. — 1888: M. Müller, übers. v. Schneider, Das Denken im Lichte der Sprache. Leipzig; — Buschmann, Psychol. Studien zur Sprachgeschichte; — Philol. Soc. 1888, Oct., Bruiton, The Language of Palaeozoic Man. — 1889: Kleinpaul, Sprache ohne Worte — Abel, Über Wechselbeziehungen der ägyptischen, indoeuropäischen und semitischen Etymologie; — Reynand, Origine et philosophie du language. Paris; — Winkler, Zur Sprachgesch.; — und weiteres zur Sprachgeschichte; — Wundt, Vorlesungen über die Menschen- u. Tierseele. — 1890: Kleinpaul, Die Rätsel der Sprache. — 1891: Bateman, Darwinism, tested by recent researches in language. — 1892: Kleinpaul, Das Stromgebiet der Sprache. Leipzig; — M. Müller, Die Wissenschaft der Sprache, deutsch von Fick u. Wischmann. Leipzig; — Macfarlane, On exacte analysis as the basis of the language, Anstin, Texas; — Byrne, General Principles of the Structure of Language, Zool., London. — 1893: Hale, The development of language. — 1894: Jespersen, Progress in Language. London. — 1895: Schulenburg, Über die Verschiedenheiten des menschl. Sprachbaues. Leipzig; — Die Aula, Nr. 12, Kleinpaul, Der Ursprung der Sprache; — Grasserie, Etudes de grammaire comparée: de l'origine et de l'évolutione première des racines des langues. — 1896: Staatsanzeiger für Württemberg, 30. April u. 5. Juni. Hopf, Theorien über d. Ursprung d. menschl. Sprache. — 1898: Zeitschr. f. Philosophie u. Pädagogik, S. 321: Marx Lobsien, Über den Ursprung der Sprache. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 1900: W. Wundt, Völker-

psychologie. 1. Bd. Leipzig. — 1900—1902: F. Mauthner, Beiträge zu einer Kritik der Sprache. 3 Bde. Stuttgart. — 1901: B. Delbrück, Grundfragen der Sprachforschung. Strafsburg; — W. Wundt, Sprachgeschichte und Sprachpsychologie. Leipzig. — (Vergl. auch unter I Romanes u. die Zeitschriften, ferner Mültdeners Bibl. Philologica.)

Löbau i. S. C. Franke.

Sprachstörungen

1. Entwicklung der Sprache beim Kinde. 2. Entstehung der Sprachstörungen in der Entwicklung. 3. Verhütung der Sprachstörungen. 4. Allgemeine Mafsnahmen gegen die Ausbreitung der Sprachstörungen in den Schulen. 5. Einzelne häufiger vorkommende Sprachstörungen: a) Stummheit (Hörstummheit), b) Stottern, c) Fehler der Aussprache, Stammeln (G-Stammeln, K-Stammeln, S-Stammeln-Lispeln, L-Stammeln), d) organische Sprachstörungen (Aphasie bei Kinderlähmung, Gaumensegellähmung nach Diphtherie, Gaumendefekte), e) Sprachstörungen der Schwachsinnigen und Idioten.

1. Entwicklung der Sprache des Kindes. Um die Entstehung der häufigsten Sprachstörungen zu begreifen und sie auf ihre ersten Erscheinungen zurückzuführen, ist die Kenntnis der normalen Entwicklung der Sprache beim Kinde notwendig: denn wir werden bald sehen, dafs sich fast alle Sprachstörungen auf diese erste Zeit zurückführen lassen. Die erste lautliche Äufserung des Kindes besteht bekanntlich im Schreien. Wenn nun auch das Schreien noch nicht als sprachliche Äufserung aufgefafst werden kann, so liegt doch zweifellos eine Vorbereitung für das Sprechen darin. Schon der Atmungstypus ist beim Schreien der gleiche wie der für das spätere Sprechen notwendige: das Kind atmet sehr kurz durch den offenen Mund ein und benutzt eine auffallend lange Exspiration zum Schreien. Diesen Typus finden wir beim Sprechen genau in derselben Weise. Auch beim Sprechen atmen wir durch den offenen Mund kurz ein und verwenden die aufserordentlich verlängerte Exspiration zum Träger der Sprache. Vorbedingnng für die normale Entwicklung der Sprache ist die Entwicklung der Atmung in dieser Weise und die lang anhaltende Stimmübung zweifellos. Aber auch die Sinne müssen erst eine bestimmte Entwicklung durchmachen, ehe aus dem »Schreiling« ein »Sprechling« wird. Die hauptsächlichste Rolle spielen hierbei das Gesicht und das Gehör. Dafs letzteres zur Ausbildung der Sprache notwendig ist, ist allgemein bekannt. Dafs aber auch das Gesicht von Bedeutung dafür wird, geht daraus hervor, dafs blindgeborene Kinder später sprechen lernen als sehende unter gleichen Umständen. Auch kann man zu gewisser Zeit der Sprachentwicklung beobachten, dafs die Kinder sehr sorgfältig den Mund der zu ihnen sprechenden Personen betrachten. Immerhin ist die Ausbildung des Gesichtssinnes nicht als unerläfslich zur Entwicklung der Sprache anzusehen. Zur weiteren Grundlage der Sprachentwicklung gehört die Ausbildung des Willens.

Nach Kufsmaul pflegt man die Sprachentwicklung in drei Perioden einzuteilen: die Periode der Urlaute, die der Nachahmung und die dritte Periode, in welcher die Sprache zum Gedankenausdruck des Kindes wird. Diese drei Stufen lassen sich zeitlich nicht voneinander abgrenzen. Die einzige Stufe, die einen gewissen Abschlufs findet, ist die Stufe der Urlaute, obgleich man derartigen Urlauten, auch noch bei Kindern begegnet, die schon vollständig sprachlich ausgebildet sind. Individuell ist die Sprachentwicklung sehr verschieden, und (es mufs das besonders betont werden) hat im allgemeinen nichts mit der Entwicklung der Intelligenz zu tun. Es gibt hochbegabte dreijährige Kinder, die fast stumm sind und zweifellose Idioten, die von Geschwätzigkeit überfliefsen.

Weil das Schreien für gewöhnlich der Ausdruck eines Unlustgefühls ist, so herrscht das Schreien, da in den ersten Lebensmonaten die Unlustgefühle, überwiegen, hier vor. Erst später erscheinen die Lustgefühle und noch später, ungefähr im dritten oder vierten Lebensmonate, beginnen die Kinder ihre behagliche Stimmung durch Bewegungen mit Beinen und Armen und durch Hervorbringen von eigentümlichen Lauten regelmäfsig zu bezeigen. Diese Laute sind die ersten Spuren der sich entwickelnden artikulierten Sprache. Wenn man aufmerksam zuhört, so hört man aufser dem Krähen und Kreischen der Kinder eine grofse Reihe von Lauten, die zum Teil sich mit den Lauten der späteren Muttersprache decken, zum Teil aber in

ihnen nicht vorhanden sind. Kuſsmaul nennt diese Laute Urlaute oder wilde Laute. Die ersten Sprachübungen des Säuglings sind ganz freiwillig und sind im wesentlichen anzusehen als Lustäuſserungen. Das Kind ergötzt sich selbst damit und horcht auf seine eigenen Produktionen. Auf der zweiten Stufe der Sprachentwicklung tritt neben diese produktive Tätigkeit des Kindes die Nachahmung. Das Kind lernt auf die Sprache der Umgebung horchen und versucht nun allmählich die einzelnen Laute nachzuahmen, so gut es eben gehen will. Neben dem Horchen benutzt, wie schon gesagt, das Kind auch das Auge, um die Sprachbewegungen in sich aufzunehmen, eine Beobachtung, die Preyer, Lazarus und ich selbst mehrfach machen konnten. Es ist natürlich, daſs das Kind diejenigen Laute zuerst nachahmen kann, die mit Muskeln gebildet werden, welche durch vorangegangene Übung eine gröſsere Befähigung zur artikulatorischen Tätigkeit aufweisen. Das sind die Muskeln der Lippen und des vorderen Teils der Zunge, die durch das Sauggeschäft bereits in gröſsere Tätigkeit gesetzt worden sind. Es ist deshalb verständlich, daſs dem Kinde die Verschluſs- und Nasallaute des ersten und zweiten Artikulationsgebietes, also die Laute m, b, p, n, d, t am leichtesten fallen. In der Tat sind das diejenigen Laute, die in allen Sprachen der Welt zu den ersten Wortbildungen benutzt werden. Das erste nachahmende Lallen des kindlichen Mundes wird wohl übereinstimmend stets als Vater- oder Muttername gedeutet werden, und daher kommt es, daſs das Wort Papa für Vater international ist. Dieses Wort braucht nicht nur das deutsche Kind, nicht nur das französische Kind, sondern auch das Kind des Bakairi in den Urwäldern Zentralbrasiliens nennt seinen Vater Papa. Wir dürfen uns also auch nicht wundern, wenn wir für Vater- und Mutternamen in den verschiedenen Sprachen ähnliche Bildungen des ersten und zweiten Artikulationsgebietes finden: ama, eme, dada, nene, sind Vater- und Mutternamen, ganz willkürlich herausgegriffen, die ersten beiden aus dem Mandschu, die zweiten aus einem afrikanischen Sprachstamm. Wenn wir demnach auch für die physiologische Leichtigkeit in der Lautbildung keinen absoluten Maſsstab besitzen, so liegt doch ein relativer darin, daſs dem Kinde offensichtlich diejenigen Laute am nächsten liegen, die mit den durch das Sauggeschäft bereits geübten Muskeln vollführt werden. Ich halte deshalb auch die Anschauung von Fritz Schulze für richtig, daſs die zeitliche Folge des Auftretens der einzelnen Sprachlaute sich nach dem Prinzip der kleinsten Anstrengung richtet; je geringer die Schwierigkeit der Bildung, desto eher entsteht der betreffende Laut. Schulze stellt sechs Stufen sprachlichen Könnens beim Kinde auf: erstens p, b, m, f, w, d, n; zweitens l und s, drittens ch und j, viertens sch, fünftens r, sechstens ng, k und g.

Allmählich lernen die Kinder mit den gelernten Worten den Begriff verknüpfen. Zu Anfang ist der Begriff durchaus noch nicht klar damit verknüpft, wenigstens nicht immer. Sicher ist, daſs das Verständnis des Gesprochenen der Produktion der Lautsprache, dem selbsttätigen Sprechen weit vorauseilt. Trotzdem dauert es immer eine gewisse Zeit, bis das Kind bei den ersten Worten, die es lernt, den Begriff richtig mit seinen lautlichen Produktionen in Übereinstimmung bringt. Sowie das Kind die ersten gelernten Worte zu seinem eigenen Gedankenausdruck benutzt, also nicht bloſs nachplappernd Papa und Mama sagt, sondern selbsttätig Vater und Mutter damit ruft, so ist die Sprache bereits Gedankenausdruck des Kindes selbst geworden und damit auf die dritte Stufe der Sprachentwicklung gerückt. Von hier bis zur vollständigen Ausbildung der Sprache ist noch ein unendlich langer Schritt, und wir können wohl sagen, daſs die vollständige Entwicklung der Sprache im Leben des Menschen überhaupt nicht ganz abgeschlossen wird. Einen gewissen Abschluſs zeigt die Entwicklung zur Zeit der Geschlechtsreife. Kinder, die in die Schule aufgenommen werden, sind immer noch mitten in der Sprachentwicklung, ja es gibt eine ganze Anzahl von Kindern, die auf der untersten Schulstufe noch nicht einmal alle Laute richtig nachahmen können.

2. Entstehung der Sprachstörungen in der Entwicklung. Es zeigt sich nun in der Entwicklung der Sprache an zwei Stellen eine Veranlassung zur Entstehung von Sprachstörungen. Wie ich schon er-

wähnte, eilt das Verständnis der Sprache dem Sprechvermögen selbst weit voraus. Daraus entsteht notgedrungen ein Mifsverhältnis zwischen diesen beiden Tätigkeiten, und dies Mifsverhältnis wird gröfser, und seine Erscheinungen werden in störender Weise sichtbar, wenn später ein zweites Mifsverhältnis sich einstellt zwischen der Sprechlust und der Sprechgeschicklichkeit. Das Kind kann zwar eine grofse Reihe von Lauten und Worten nachahmen, aber es versteht sehr viele, die es noch nicht nachahmen kann. Sowie das Kind eine gröfsere Sprechlust zeigt, vergröfsert sich das Mifsverhältnis. Ebenso wird es gröfser, wenn das Kind zwar sehr intelligent ist, dabei aber ungeschickt nachahmt. Unter diesem Mifsverhältnis haben daher gerade schnell entwickelte, frühreife Kinder nicht selten zu leiden. Es zeigt sich dann unter dem Drucke dieses Mifsverhälnisses ein Zögern und Stocken in der Sprachproduktion, anfangs ein Wiederholen von Silben, bis das Kind die Artikulationsschwierigkeit überwunden hat und das Wort richtig produziert: später erscheint ein Stocken beim Ansetzen des ersten Lautes, und es kann vorkommen, dafs schon in dieser ersten Zeit der Sprechschwierigkeiten sich ein richtiges Stottern herausstellt. Ich habe Kinder von zwei Jahren gesehen, die ganz ausgebildete Stotterer waren und bei denen man die geschilderte Ursache direkt noch beobachten konnte. Auch Preyer betont in seiner Zusammenstellung der Parallelen zwischen den Sprachstörungen Erwachsener und denen der Kinder das Sichversprechen der Kinder als parallel zu stellen mit dem Stottern. Auf diese Weise entsteht das Stottern in der Sprachentwicklung selbst in der Mehrzahl der Fälle. Ganz besonders naheliegend ist aber die Entstehung dieses Sprachfehlers, wenn sich in der Umgebung des sprechenlernenden Kindes ein Stotterer befindet. Kinder ahmen sehr leicht fehlerhafte Erscheinungen nach, und die Gefahr dieser sog. psychischen Ansteckung darf von niemand unterschätzt werden. Ganz besonders sind die Kinder durch den Einflufs von fehlerhaft sprechenden Verwandten oder Hausgenossen, die fortwährend um das Kind sind, bedroht, und schon Quintilian macht im ersten Kapitel des ersten Buches seines berühmten Werkes darauf aufmerksam, dafs man fehlerhaft sprechende Ammen den Kindern niemals geben dürfe. So vermochte ich in 569 Fällen von stotternden in 26,7 % die Entstehung auf die Sprachentwicklung zurückzuführen, in 9,5 % auf Nachahmung: in 28,6 % war das Stottern bereits in der Familie vorhanden. Dafs dabei auch die Erblichkeit eine gewisse Rolle spielt, läfst sich nicht leugnen; denn es fanden sich 8,3 %, bei denen die Kinder das Stottern erworben hatten, obgleich sie den stotternden Vorfahr nicht mehr gekannt hatten. Es ist deutlich, dafs die Nachahmung in höherem Prozent herangezogen werden mufs, weil wir nicht alle die Fälle, in denen das Stottern in der Verwandtschaft vorhanden war, als erblich betrachten dürfen, sondern als durch Nachahmung entstanden ansehen müssen. Übrigens ist auch bei der Entstehung des Stotterns durch Nachahmung stets eine gewisse Prädisposition zur Aufnahme des Übels anzunehmen, die wir wohl in dem Umstande zu suchen haben, dafs alle stotternden Kinder mehr oder weniger neuropathisch belastet sind. Sehr häufig wird das Stottern auf einen Fall oder einen Schreck in früher Jugend zurückgeführt, und recht oft ist schon mir selbst von entrüsteten Eltern die Frage vorgelegt worden, ob durch einen Puff in den Rücken, den der Lehrer ihrem Kinde versetzt habe, das Stottern entstanden sein könnte. Letztere Frage konnte ich ohne weiteres verneinen. Dagegen kommt es vor, dafs durch schwere Gehirnerschütterungen und durch einen hochgradigen psychischen Choc nicht nur die Sprache verloren gehen, sondern sich auch an den vorübergehenden Verlust der Sprache Stottern als Folgeerscheinung anschliefsen kann. Ich habe das unter den obigen Fällen in 14,0 % nachgewiesen. Überstandene schwerere Krankheiten waren als Ursache des Stotterns nachzuweisen in 21,2 %.

3. Verhütung der Sprachstörungen. Aus dem Gesagten ergeben sich die Gesichtspunkte, aus welchen eine Verhütung der Sprachstörungen wirksam durchgeführt werden kann, von selbst. Es ist naturgemäfs, dafs man dem Kinde in der Nachahmungsperiode nicht nur ein möglichst gutes Vorbild zu geben hat, dafs man sich

also hüten soll vor der beliebten Kindersprache, dafs man andererseits schlechte Vorbilder unter allen Umständen aus der Nähe des Kindes entfernt halten soll. Gewifs hat das seine Schwierigkeiten wenn Vater oder Mutter selbst stottert, jedoch mufs gleichwohl an der Forderung festgehalten werden. Das, was dem Kinde vorgesprochen wird, soll möglichst scharf, rein und klar ausgesprochen werden. Je deutlicher die Aussprache des Vorbildes, desto leichter die Nachahmung für das Kind, desto leichter entwickelt sich aber auch die Sprechgeschicklichkeit beim Kinde. Notwendige Folge dieser besseren Entwicklung ist das Zurückgehen des Mifsverhältnisses zwischen Sprechlust und Sprechgeschicklichkeit bis auf ein Minimum. Zeigen sich die ersten Anfänge des Stotterns, so ist mit aller Strenge darauf zu achten, dafs das Kind erst nach einer gewissen Überlegungszeit spricht, dafs es schlecht Gesprochenes gut wiederholt, dafs man ihm die richtige Sprache mehrfach langsam und deutlich vorspricht, dafs man die Fähigkeit, schnell Worte zum Ausdruck der Gedanken zu machen, an Bilderbüchern im leichten Anschauungsunterricht übt (Bohnys Bilderbuch) usw. Wenn dies in kurzen Zügen die Tätigkeit in der Familie darstellt, die, wie ich mich sehr oft überzeugt habe, von segensreichen Folgen sein kann, so mufs man andererseits auch der Schule eine gewisse Pflicht der Sprachüberwachung und der Leitung der weiteren Sprachentwicklung aufbürden, da es zweifellos ist, dafs eine grofse Anzahl von Sprachfehlern, meistens Stottern, erst in der Schulzeit entstehen. Auf den Nachweis im einzelnen werden wir im nächsten Absatz eingehen. Die gemeinsame Tätigkeit in Familie und Schule zu einer rationellen Verhütung entstehender Sprachstörungen, vor allen Dingen des so schwer in die sozialen erwerblichen Verhältnisse der Erwachsenen einschneidenden Stotterns kann nur durchgeführt werden, wenn einerseits die praktischen Ärzte im allgemeinen genügende Kenntnis von dem Wesen und der Entstehung dieser Sprachstörungen haben, und andererseits die Pädagogen sich mit dem Gegenstande vertraut machen. Nur auf diese Weise läfst sich schliefslich das gesamte Volk, vor allen Dingen die Mütter der Kinder, sprachhygienisch erziehen. Ich halte es deshalb für notwendig, dafs nicht nur an den Universitäten für Mediziner Vorlesungen über Pathologie und Therapie der Stimm- und Sprachstörungen gehalten werden, sondern dafs auch in den Seminarien, besonders im Anschlufs an die Besprechung des ersten Leseunterrichtes, ausführliche Belehrungen über die Sprachentwicklung und die Sprachfehler des Kindes angegeliedert werden. Wir haben in Deutschland nach neuerer Berechnung 100000 stotternde Schulkinder, und da sich das Stottern, wenigstens bei den Knaben, in späterer Zeit nur selten von selbst verliert, so bedeutet das eine ganz aufserordentliche Einbufse an Wertigkeit im Erwerbsleben. Ein Stotternder ist seinem gutsprechenden Mitbewerber in fast allen Fällen unterlegen. Es sollte deshalb diese Aufgabe in ihrer sozialen Bedeutung nicht unterschätzt werden. Auch bei der Aushebung macht sich der Fehler oft genug störend bemerkbar; man kann annehmen, dafs jährlich ca. 1000 Mann nur wegen starken Stotterns vom Heeresdienst ausgeschlossen werden.

4. Allgemeine Mafsnahmen gegen die Ausbreitung der Sprachstörungen in den Schulen. Die öffentlichen Mafsnahmen, welche in Preufsen gegen die Sprachstörungen unter der Schuljugend getroffen wurden, begannen mit der Entschliefsung der Potsdamer Schuldeputation im Sommer 1886, einen Versuchskursus mit 6 Knaben und 6 Mädchen, deren Zustand am schlimmsten befunden worden war, einzurichten. Der Potsdamer Lehrer wurde in Berlin von Albert Gutzman 1885 ausgebildet und übernahm diesen Kursus sowohl wie den im Sommer 1897 eingerichteten zweiten Kursus mit 7 Knaben und 7 Mädchen. Seit dieser Zeit wurden mehrere Kurse abgehalten, und im Jahre 1888 wurde von dem damaligen Kultusminister, Dr. von Gofsler, von der königlichen Regierung zu Potsdam Bericht darüber eingefordert. Dieser damals von der königlichen Regierung zu Potsdam gegebene Bericht findet sich in dem Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen im November-Dezemberheft 1888 abgedruckt und lautete so günstig, dafs er der Grundstein für die weitere Entwicklung der

öffentlichen Maſsnahmen gegen das Stottern in Preuſsen und später in Deutschland geworden ist.

Dank dieser Anregung von seiten des verdienstvollen Ministers von Goſsler wurden die Maſsnahmen gegen die Sprachgebrechen unter der Schuljugend allgemein. Überall wurden Zählungen über die stotternden Schulkinder angestellt, deren Resultate wir ja bereits kennen gelernt haben. Von sehr vielen Behörden wurden dann Lehrer nach Berlin zur Ausbildung geschickt und dieselben von Albert Gutzmann und mir in der Behandlung von stotternden Kindern unterwiesen. In diesen Lehrkursen, die bis auf den heutigen Tag abgehalten werden, sind weit über 1000 Lehrer und Ärzte mit der Behandlung von Sprachgebrechen vertraut gemacht worden, und aus der Unterweisung der Lehrer haben sich dann Schülerkurse in den Heimatsorten der Betreffenden entwickelt. In der Monatsschrift für Sprachheilkunde, die seit Januar 1891 erscheint und von dem Verfasser redigiert wird, sind zahlreiche Berichte über Kurse, die mit den Volksschulkindern abgehalten wurden, veröffentlicht, und in einer zusammenfassenden Arbeit, habe ich die uns von seiten der Behörden bis 1895 zugegangenen Resultate dieser Kurse veröffentlicht. Ich lasse die Anführung dieser in der Monatsschrift niedergelegten Zahlen hier kurz folgen, bemerke dabei aber ausdrücklich, daſs in fast allen Städten kontinuierlich Kurse gehalten wurden und auch heute noch weiter gehalten werden, so daſs die Zahlen der behandelten geheilten, gebesserten Kinder natürlich bei weitem die hier gegebenen Zahlen übersteigt. Was in der Tabelle aufgeführt wird, ist stets nur der an uns selbst erstattete Bericht, und da die Berichte in jedem Jahr sich gleichmäſsig wiederholen, so läſst sich aus dem hier Gegebenen auch ein Gesamtschluſs auf das sonst Erreichte ziehen.

Städte	Datum des Kursus	Anzahl der Stotterer	Geheilt	Gebessert	Nicht geheilt
Potsdam . .	1886	12	9	2	1
" . .	1887	12	11	—	1
Elberfeld . .	1888	18	17	—	1
Spandau . .	1890 Sept.	7	7	—	—
" . .	1891 März	20	20	—	—
Bonn	1890 März	14	13	—	1
"	1891 August	15	14	—	1
Stettin . . .	1890 Sept.	22	19	2	1
Posen . . .	1890 Juni	12	12	—	—
Solingen . .	1891 März	9	9	—	—
Altenessen . .	1891 März	9	7	1	1
Glatz	1891 Februar	12	7	4	1
Neunkirchen .	1891 Mai	7	6	—	1
Lehe	1891 August	10	9	1	—
Kolberg . . .	1891 Nov.	10	9	—	1
Wetzlar . . .	1891 Sept.	6	6	—	—
Hannover . .	1891 März	11	11	—	—
Quedlinburg .	1891 Sept.	9	7	—	2
Stargard . . .	1891 Juli	10	10	—	—
Schwelm . .	1889 März	7	4	3	—
" . .	1890 Mai	12	?	?	?
" . .	1891 Mai	13	?	?	?
Wattenscheid .	1891 Februar	10	10	—	—
" .	1890 August	12	12	—	—
Altendorf . .	1890 Oktober	20	14	?	?
Paderborn . .	1891 Februar	8	6	2	—
Meiderich . .	1890 März	12	12	—	—
" . .	1890 August	10	9	—	—
Cassel . . .	1890	13	10	?	?
Ratibor . . .	1890	19	18	—	1
Schleswig . .	1891 Oktober	12	9	3	—
Charlottenburg	1892 April	11	11	—	—
Spandau . .	1892 Februar	9	7	2	—
Königshütte .	1892 Februar	8	8	—	—
Bromberg . .	1882 Februar	10	8	2	—
Burg	1891 März	9	8	—	1
"	1891 Sept.	11	8	3	—
Cassel . . .	1892 Juni	22	16	4	2
Halberstadt .	1892 April	10	10	—	—
Bonn	1892 März	14	12	2	—
Lehe	1892 April	10	8	2	—
Arad (Ungarn)	1892 Juli	11	7	4	—
Magdeburg .	5 Kurse bis zum 1892 Sept.	56	36	20	—
Kolberg . . .	1892 April	11	10	—	1
Duisburg . .	1892	23	21	2	—
Hannover . .	1892 Dez.	11	11	—	—
" . .	1893 April	12	10	2	—
Halberstadt .	1893 Februar	17	10	5	2
" .	1893 Februar	7	7	—	—
Spandau . . .	1893 März	9	9	—	—
Kiel	die 10 Kurse bis 1895	106	74	20	12
Charlottenburg	1893 Sept.	11	11	—	—
Gotha . . .	Kurse bis 1895	52	?	?	?
Breslau . . .	1864	13	13	—	—
Hamburg . .	bis 1893	205	118	85	2
" . .	1894	160	92	66	2
" . .	1895	177	106	68	3
Hann. Münden	1891—94	22	?	?	1
		1390	—	—	—
Davon ist keine genauere Auskunft gegeben über		99	—	—	—
		1291	938	305	39
Es fehlt Auskunft, ob gebessert oder nicht geheilt über		—	—	—	9
		1291	938	305	48

Wir finden, dafs 72,7 % geheilt, 23,6 % gebessert und 3,7 % nicht geheilt wurden. Da das Stottern ein Übel ist, das leicht Rückfälle zeitigt, worüber wir später noch näheres mitteilen werden, so ist es auch nötig darauf hinzuweisen, wie vorzüglich dauerhaft die gewonnenen Resultate bei gewissenhafter Einübung und Überwachung sein können. Einen Beweis dafür hat Mielecke in Spandau geliefert. Herr Mielecke leitet die Schulkurse in Spandau nach der Gutzmannschen Methode seit dem Jahre 1890. Von 1890 bis 1894 wurden acht Kurse abgehalten; darin waren 64 Kinder, von denen 52 geheilt wurden, acht gebessert, während 2 ohne Besserung blieben, 2 kamen überhaupt nur zu einigen Stunden und blieben dann aus dem Kurse fort. Von den 64 waren 40 Kinder im März 1891 noch in der Schule. Mielecke läfst nun von Zeit zu Zeit alle ehemaligen Stotterer wieder antreten, um sich von der Dauer der guten Sprache zu überzeugen. Bei der letzten Zusammenstellung erschienen von den zu jener Zeit noch in der Schule vorhandenen 34 Knaben 32. Die Prüfung der Kinder in Bezug auf ihre Sprache geschah öffentlich, und zwar in Gegenwart der städtischen Behörden in Spandau. Es zeigte sich, dafs nur bei zwei Kindern Andeutungen des früheren Übels hervortraten. Es war also die in den Kursen erreichte Sprachsicherheit dauernd eine gute geblieben, sicherlich sowohl für die in Anwendung gebrachte Methode wie für die pädagogische Leistungsfähigkeit des Kursusleiters ein beredtes Zeugnis. Inzwischen sind die öffentlichen Mafsnahmen gegen die Sprachstörungen in Deutschland soweit ausgebreitet worden, dafs es kaum eine gröfsere Gemeinde gibt, in der nicht regelmäfsig Schulkurse abgehalten würden. Auch allgemeine Mafsregeln anderer Art wurden getroffen. In Zürich sowohl wie in Berlin schickt man die nervösen stotternden Kinder mit gutem Erfolg in die Ferienkolonien.

Vollständig neutralisiert sind die öffentlichen Mafsnahmen in Dänemark und in Ungarn. In Budapest besteht ein Zentralinstitut unter der Leitung von A. v. Sarbó, das Lehrer ausbildet und die Tätigkeit derselben fernerhin überwacht. Eine öffentliche Universitätseinrichtung ist endlich in letzter Zeit (1907) durch das preufsische Kultusministerium geschaffen worden, indem im Königlichen Universitätsinstitut für innere Medizin ein Ambulatorium für Sprachstörungen eingerichtet wurde, dort finden besonders die Ärzte und Studierenden der Medizin Gelegenheit, Kenntnisse über das Wesen und die Behandlung der Sprachstörungen zu sammeln.

Je früher das Übel bekämpft wird, desto sicherer ist der Erfolg. Deshalb empfahl Mielecke schon früh im Kindergarten praktische Kurse für die ganz Kleinen einzurichten. Jetzt ist dieser Gedanke in Frankfurt a. M. von Dr. H. Knopf durchgeführt (1906). Für seinen »Kindergarten für sprachlich Abnorme« braucht er eine in der praktisch verwendbaren Sprachphysiologie ausgebildete Kindergärtnerin, welche die Sprachübungen fortwährend leiten mufs. Ferner ist tätig ein Arzt mit entsprechenden Fachkenntnissen und zur ständigen Hilfeleistung noch eine weibliche Hilfskraft. Der Kindergarten findet 3 mal wöchentlich an je 3 Vormittagen statt, die Zahl der Zöglinge beträgt höchstens 15, die sonstige Leitung des Kindergarten geschieht nach den bewährten Fröbelschen Prinzipien, wobei aber auf die Einübung aller koordinierten Bewegungen: Gehen, Laufen, Springen, manuelle Geschicklichkeit, Singen und Sprechen — besonderer Wert gelegt wird. Der Arzt nimmt inzwischen mit den Kindern, die das besonders nötig haben, die sprachliche Behandlung in einem Nebenraum vor. Die Erfolge dieses Kindergartenunterrichts sind sehr ermutigend.

5. Einzelne häufiger vorkommende Sprachstörungen. Wenngleich es nicht möglich ist, alle Sprachstörungen, deren Kenntnis für den Pädagogen von Wert ist, auf diesem verhältnismäfsig beschränkten Raume ausführlich zu besprechen, so will ich doch versuchen, einen Überblick über die einzelnen wichtigeren der vorkommenden Fehler zu geben, und zwar nach ihrer Entstehung, ihrer Verhütung, ihrer Prognose und ihrer Heilung, soweit die letztere pädagogisches Interesse bietet.

a) Stummheit (Hörstummheit). Wenn ein Kind von 5 oder 6 Jahren noch nichts oder nur wenig spricht, dabei aber intelligent ist und alles zu ihm Gesprochene versteht, so dafs an seinem Hörvermögen

nicht zu zweifeln ist, so nennt man diese Art von Stummheit Hörstummheit im Gegensatz zu der Taubstummheit, von welcher an einer andern Stelle dieses Werkes die Rede sein wird. Von Hörstummheit soll man eigentlich erst sprechen, wenn das Kind über drei Jahre alt geworden ist und dann noch nichts zu sagen vermag. Die Ursachen der Hörstummheit sind in ihren eigentlichen psychischen Elementen nicht klar, jedoch läfst sich ohne weiteres nachweisen, dafs eine gewisse hereditäre Belastung in einer grofsen Zahl von Fällen vorhanden ist. So fand ich unter 289 Fällen von Hörstummheit, von denen 160 auf das männliche, 129 auf das weibliche Geschlecht kamen, die Vererbung in 107 Fällen, das heifst in 37 %. Dabei ist zu bemerken, dafs es fast stets der Vater war, welcher ebenfalls spät sprechen gelernt hat. Aufserdem aber war ein organisches Leiden in 158 Fällen, d. h. 552,6 %, nachweisbar, das darin bestand, dafs die Rachenmandel enorm angeschwollen war, so dafs zum Teil die normale Atmung durch die Nase verlegt war und die Kinder mit offenem Munde atmeten. Die Anschwellung dieser Rachenmandel (adenoide Vegetationen) hat zwar keine direkte ursächliche Beziehung zur Hörstummheit, jedoch kann man feststellen, dafs nach Herausnahme der Geschwulst in manchen Fällen eine rapide Besserung des sprachlosen Zustandes eintritt. Da die Lymphbahnen des Rachens mit denen des Gehirns in enger Beziehung stehen, so läfst es sich wohl denken, dafs eine Anschwellung an jener Stelle eine Art Stauung der Lymphzirkulation veranlassen kann und dafs die plötzliche Beseitigung dieser Stauung einen Impuls auf die Entwicklung der Gehirntätigkeiten auszuüben im stande ist. Die sonstige Behandlung der Hörstummheit ist fast die gleiche wie die der Taubstummheit, worüber an der betreffenden Stelle dieses Werkes nachzulesen ist. Der Unterschied besteht nur darin, dafs das Kind, weil sein Gehör intakt ist, nur bis zu einem gewissen Grade des Artikulationsunterrichtes bedarf, um dann das Gewonnene ganz von selbst auf den übrigen Sprachschatz zu übertragen. Der Sprachschatz dieser Kinder ist in perzeptorischer Beziehung völlig uneingeschränkt. Es fehlt nur die Entwicklung des motorischen Sprachzentrums. Wenn wir zur Erklärung dieser Erscheinung einen kurzen Rückblick auf die psychologische Entwicklung der Sprache werfen, so wissen wir, dafs das Verständnis des Gesprochenen unendlich viel früher erwacht als der Nachahmungstrieb. Es ist also klar, dafs das perzeptorische Sprachzentrum bereits viel früher zu einer relativ vollkommenen Ausbildung gelangt, ehe das motorische Sprachzentrum überhaupt in Bewegung gesetzt wird. Die ersten oben geschilderten Urlaute des Kindes haben mit dem späteren motorischen Sprachzentrum noch nichts zu tun; sie sind eigentlich nichts weiter als eine Vorarbeit der Muskeln für den leichteren Aufbau des motorischen Sprachzentrums. Wir alle werden ja ohne perzeptorisches und ohne motorisches Sprachzentrum geboren. Erst auf Grund der höheren Ausbildung des perzeptorischen Sprachzentrums erwacht die Nachahmung und damit die Grundlage zur Ausbildung des motorischen Sprachzentrums. Man kann sich nun wohl vorstellen, dafs durch irgend eine Ursache, sei dieselbe zu suchen in der hereditären Anlage des Kindes, mag man sie finden in jenen oben geschilderten Geschwülsten, mag man auch daran denken, dafs das Kind durch viele vergebliche Versuche der Nachahmung entmutigt den weiteren Sprachversuch überhaupt aufgibt — dafs durch irgend eine Ursache der Anstofs zu dem Aufbau des motorischen Zentrums ausbleibt. Wir haben sodann ein Kind vor uns, das alles Gesprochene wohl versteht, volles Verständnis für alle Aufgaben und Aufträge entgegenbringt, das aber nicht produktiv seine Sprache betätigt. Die Prognose ist bei diesen reinen Fällen von Hörstummheit absolut günstig. Ungünstiger wird sie erst dann, wenn neben den bis jetzt geschilderten Erscheinungen geringere Grade von Schwerhörigkeit und Schwachsinn vorkommen. In diesen Fällen treten die unter Schwachsinn und Idiotie resp. unter Taubstummheit geschilderten Erschwerungen der Sprachentwicklung hinzu. Die Diagnose, das Erkennen dieses Fehlers ist unter Umständen mit Schwierigkeiten verknüpft, da es oft vorkommt, dafs die Höruntersuchungen wegen Unaufmerksamkeit der Kinder entweder gänzlich negativ

ausfallen oder zu falschen Resultaten führen. Es ist mehr als einmal vorgekommen, dafs derartige Kinder in die Taubstummenanstalt dirigiert wurden, in der sie schliefslich unter dem günstigen Einflufs des Artikulationsgerichtes so schnell sprechen lernten, dafs sie in die gewöhnliche Volksschule überführt werden konnten. Hätte man diese Kinder bereits vor dem schulpflichtigen Alter einem tüchtigen Artikulationslehrer übergeben, so wären den Angehörigen Sorgen und Kummer über ihr sog. »taubstummes« Kind erspart worden.

b) Stottern. Einiges auf das Stottern Bezügliche ist bereits in dem Abschnitt über die Verhütung von Sprachstörungen mitgeteilt worden. Es ist in Bezug auf die Ursachen dieses Fehlers hier noch nachzuholen, dafs das Stottern vorwiegend beim männlichen Geschlecht vorkommt. Unter Erwachsenen ist das Verhältnis von Frauen zu Männern wie 1 : 9, bei Kindern dagegen ist das Verhältnis des männlichen zum weiblichen Geschlechte ungefähr wie 3 : 2. Unter den oben erwähnten 569 Fällen von Stotterern, die sich vorwiegend auf Kinder bezogen, waren 422 männlichen, 147 weiblichen Geschlechts. Es ist also festzustellen, dafs das Verhältnis des weiblichen Geschlechts zum männlichen in der Jugend ungünstiger ist. Wir finden demnach auch ziemlich viele stotternde Mädchen. Nach der Pubertätsperiode ändert sich dies, wie mir scheint, infolge der zu dieser Zeit ziemlich rapide auftretenden Änderung in dem Atmungstypus des weiblichen Geschlechts. Alle übrigen Erklärungen, die für diese merkwürdige Erscheinung aufgestellt worden sind, wie die gröfsere Zungenfertigkeit des weiblichen Geschlechts, die gröfsere Eitelkeit der heranwachsenden Mädchen u. a. m., sind Hypothesen ohne jede wissenschaftliche Grundlage. Dafs die psychologischen Momente etwas dazu beitragen, dafs Fehler ausgeglichen werden, läfst sich nicht leugnen. Ein derartiger enormer Unterschied kann aber unmöglich allein auf diesen Faktor zurückgeführt werden.

Wir sahen in dem vorerwähnten Abschnitt auch, dafs das Stottern auffallend oft durch Nachahmung entsteht, und es ist demnach für die Verhütungsmafsregeln selbstverständlich, dafs auf diesen Punkt ganz besonders zu achten ist. Wesentlich ist diese Beachtung gerade in der Schule, wo stotternde Knaben unter Umständen zu einer Gefahr für ihre gutsprechenden Mitschüler werden können. Von Lehrern selbst ist mir mehrere Male berichtet worden, dafs ein einziger stotternder Knabe innerhalb eines halben Jahres in einer Volksschulklasse, die bei ihrer meistens sehr ansehnlichen Schülerzahl schwer in einzelnen Punkten vom Lehrer zu kontrollieren ist, vier andere Schüler zu Stotterern machte. Dafs ein stotternder Lehrer in dieser Beziehung unter Umständen eine noch viel gröfsere Gefahr für die Schüler bildet, braucht wohl nicht näher ausgeführt zu werden. Übrigens können in unserer Zeit Volksschullehrer sich auf Anstellung keine Hoffnungen machen, wenn sie einen Sprachfehler haben, ganz besonders wenn derselbe im Stottern besteht.

Das Wesen des Stotterns beruht darin, dafs die Sprache in ihrem Flusse durch krampfartige Erscheinungen an irgend einer Stelle der peripheren Sprachorgane: Atmung, Atmungsmuskeln, Stimmmuskeln, Artikulationsmuskeln plötzlich gehindert oder gar vollständig unterbrochen wird. Derartige krampfhafte Unterbrechungen gehen zweifellos vom Zentrum, das heifst vom Gehirn, aus. Da wir jedoch für das Stottern keine anatomisch nachweisbaren Veränderungen kennen, so gehört diese von Kufsmaul sog. spastische Koordinationsneurose zu der grofsen Klasse der Neurosen, d. h. solche Krankheiten, deren anatomische Grundlage wir nicht kennen. Der Krampf (Spasmus) tritt bei der Atmungsmuskulatur in Form von unwillkürlichen Zusammenziehungen der Zwerchfells auf, die den Patienten hindern, die eingeatmete Luft zur Trägerin der Stimme und Artikulation zu machen, sie von sich zu geben. Die Kontraktionen des Zwerchfelles lassen sich in den meisten Fällen fühlen, in allen Fällen mittelst des Mareyschen Pneumographen genau nachweisen und aufzeichnen. Die krampfhaften Kontraktionen der Stimmritze lassen sich ebenfalls mittelst des Kehlkopfspiegels oder mittelst der in neuerer Zeit in Anwendung gekommenen Laryngostroboskopie in ihren einzelnen Phasen nachweisen. Die Artikulationsmuskulatur zeigt ihren Spasmus bei einzelnen Konsonanten,

was sich leicht wahrnehmen läfst. Ich möchte mich hier damit begnügen, für jeden einzelnen Fall einen Patienten als Typus mit kurzen Worten zu schildern. Haben wir einen Knaben, der z. B. Hans August Müller heifst, und wir fragen ihn, wie er heifse, so kann sich der Atmungskrampf sofort dadurch kennzeichnen, dafs er auf die Frage nach seinem Namen jede Antwort schuldig bleibt und nur mit geöffnetem Munde stumm dasteht, oder er zieht die Luft mit geöffnetem Munde ein paarmal hin und her und spricht dann stofsweise seinen Namen aus. Im ersteren Falle war der Zwerchfellkrampf ein tonischer, länger andauernder, im zweiten ein klonischer, zuckender. Er kann ferner bei dem Hauch seines Namens in der Weise das Stottern äufsern, dafs er, statt gleich nach dem Hauch die Stimme zu bringen, eine sehr lange forzierte Exspiration macht und erst auf der äufsersten Grenze der Exspiration den Rest des Namens »ans« an den Hauch anschliefst. Das ist deutlich ein Spasmus der Stimmritzenöffner, der ihn verhindert, die Stimmbänder zum Tönen zu verengern und ihn direkt dazu zwingt, den ganzen Atem in der langen Exspiration von sich zu geben. Ferner kann er anstofsen bei dem Namen August, indem er entweder A—a—a—a—August spricht, ober überhaupt nichts herausbekommt. Im ersteren Fall ist das Stottern ein klonischer Spasmus der Stimmbandschliefsmuskeln, im zweiten Fall ein tonischer Krampf. Lassen wir ihn endlich zu seinem Namen Müller kommen, so kann er auch dabei noch mit den zum M geschlossenen Lippen in der Weise anstofsen, dafs er entweder mehrmals hintereinander ein kurzes M ausstöfst und dann schliefslich seinen Namen anfügt, oder dafs er das M ganz lang zieht — und zwar meist ohne Stimme — und dabei die Lippen krampfhaft aufeinander prefst, ohne mit der Sprache vom Fleck zu kommen. Im ersteren Falle ist es ein klonischer Spasmus der Lippenschliefsmuskeln, im zweiten ein tonischer. Aufserdem zeigen sich an seinem ganzen Körper heftige Mitbewegungen. Das Gesicht wird an allen Teilen verzerrt, die Augen werden krampfhaft geschlossen, die Stirne gerunzelt, mit der Faust stöfst er so von sich, dafs er dem Körper einen Ruck zu geben versucht, der ihn über den Anstofs hinwegzuhelfen geeignet sei, oder er stampft sogar mit dem Fufs, um den gleichen Zweck zu erreichen. Das sind die bei den Stotternden vorkommenden Mitbewegungen entweder primärer Art im Gesicht oder sekundärer Art am Körper überhaupt.

Wenngleich ich nun diesen Fall in dieser Form geschildert habe, um das äufserlich sichtbare Wesen des Stotterns zu kennzeichnen und obgleich derartig schlimme Fälle jeden Tag zu beobachten sind, so findet es sich doch relativ selten, dafs die Spasmen der einzelnen Teile des gesamten Sprechapparates so ganz gleichmäfsig bei demselben Fall verteilt sind. Die Atmungsspasmen sind immer vorhanden, die Stimmspasmen meistens, die Artikulationsspasmen sehr häufig, jedoch gibt es eine ganze Anzahl von Stotterfällen, bei denen eine Art dieser Spasmen ganz besonders in die Erscheinung tritt, und in diesem Sinne darf man wohl von Atmungsstotterern, Stimmstotterern und Artikulationsstotterern sprechen. Es kann sogar die Erscheinung eintreten, dafs der Stotterer, wenn man die Stimme aus der Sprache ausschaltet und ihn flüsternd sprechen läfst, zu stottern aufhört. Das pflegt gewöhnlich der Fall zu sein bei den eigentlichen Stimmstotterern. Auch wissen wir, dafs ein gewisser Rhythmus, dafs die Melodie des Gesanges, die dabei viel regelmäfsiger schwingenden Stimmbänder im stande sind, Stottern fast in allen Fällen verschwinden zu machen, und man findet in der Tat sehr selten einen Stotterer, der auch beim Singen stottert.

Haben wir nun alle diese Erscheinungen bei einem Kinde, so werden wir meistens erst dann psychische Nebenerscheinungen bei dem Kinde entdecken, wenn dasselbe zur Schule kommt und dort vor vielen Kameraden sein sprachliches Können beweisen soll. In den meisten Fällen kommt den Kindern ihr sprachlicher Defekt erst zur Schulzeit zum rechten Bewufstsein, und sowie dieses Bewufstsein der sprachlichen Minderwertigkeit eintritt, ist die Wahrscheinlichkeit sehr grofs, das psychische Depressionserscheinungen in schwererem Grade auftreten. Erst dann wird aus dem einfachen spastischen Fehler ein psychischer

Fehler, erst zu dieser Zeit fängt dann das Sprachzweifeln, die Angst vor dem Sprechen und vieles andere mehr an. Es ist aber — und dafs mufs besonders betont werden — durchaus nicht notwendig, dafs diese psychischen Folgeerscheinungen auftreten, und ich habe eine Reihe von erwachsenen Stotterern beobachtet, bei denen die psychischen Nebenerscheinungen vollständig fehlten. Stottern also als Psychose zu bezeichnen, heifst das eigentliche Wesen des Fehlers verkennen, die Nebenerscheinungen sekundärer Natur an die Spitze der Erklärung stellen, kurz, die Wirkung mit der Ursache verwechseln. Dafs die psychische Depression auch bei Kindern sehr oft gänzlich fehlt, weifs jeder Lehrer aus der Tatsache allein, dafs es eine Anzahl von Stotterern gibt, bei denen eine gewisse Strenge das Stottern zum Verschwinden bringt. Allerdings darf man derartige Experimente nur auf der Unterstufe der Volksschule versuchen. Mehr als einmal ist es mir vorgekommen, dafs mir Kinder zur sprachlichen Behandlung gebracht wurden, von denen die Eltern sagten, sie stotterten in der Familie fortwährend, die bei mir nicht ein einziges Mal gestottert haben und in der Schule nach persönlichen Erkundigungen bei dem Lehrer niemals anstiefsen. Natürlich mufs man in der Beurteilung der einzelnen Fälle recht vorsichtig sein, und es gehört gewifs von seiten des Arztes sowohl wie von seiten des Pädagogen eine gewisse Erfahrung dazu, den einzelnen Fall auch beim Kinde richtig zu klassifizieren. Hat man es mit einem Stotterer zu tun, der nur aus Flüchtigkeit, aus Unaufmerksamkeit, aus Zerstreutheit in die Spasmen verfällt, so ist Strenge wohl am Platze; sieht man aber, dafs selbst bei gutem Zureden das Stottern sich nicht bessert, sondern im Gegenteil stärker wird, so mufs man ohne weiteres von strengen Mafsregeln abraten, da durch derartige Versuche das Stottern nur aufserordentlich verstärkt werden kann und das Kind ganz verschüchtert und schliefslich hochgradig deprimiert wird. Ich würde deshalb dem Pädagogen bei kleineren Kindern, vielleicht in den ersten Schuljahren raten, erst nach einer längeren gewissenhaften Beobachtung des Knaben selbsttätige Mafsnahmen zu treffen. Wäre in den zuletzt geschilderten Fällen das psychische Moment allein das ausschlaggebende, so könnte unter keinen Umständen erklärt werden, warum das Kind, sowie es Angst hat und sich zusammennimmt, nicht stottert. Bei dem Stottern mit psychischen Nebenerscheinungen ist das Umgekehrte der Fall. Gerade wenn ein derartiger Stotterer sich die gröfste Mühe zum Sprechen gibt, bleibt er sitzen, gerade, wenn es ihm um alles in der Welt darauf ankommt, etwas zu sagen, vermag er kein einziges Wort hervorzubringen.

Auch beim Stottern kommen häufig krankhafte Erscheinungen von seiten der Nase und des Rachens als sprachhemmend in Betracht, so in ungefähr 33 Prozent der Stotterfälle bei Kindern, die die oben geschilderten adenoiden Vegetationen darbieten. Wenn man bei einem Stotterer beobachtet, dafs er unter einem Katarrh der Nase oder des Rachens erheblich schlechter spricht, so kann man schon annehmen, dafs von dieser Seite eine Störung vorhanden ist.

Die Prognose des Stotterns ist im allgemeinen eine günstige. Welche Erfolge selbst durch rein pädagogische Behandlung erzielt worden sind, habe ich oben in dem vierten Absatz statistisch nachweisen können. Hier möchte ich ganz kurz die Art und Weise des Vorgehens schildern.

Man kann nach du Bois-Reymond annehmen, dafs im allgemeinen jeder Muskel dem Befehle der Innervation des Nerven erfolgt, und wir wissen, dafs diese Befehle vom Gehirn ausgehen. Es ist demnach von vornherein klar, dafs Muskelübung nicht allein Übung des Muskels, sondern im wesentlichen Übung des Zentralnervensystems ist. Die Kräftigung des Muskels, die dabei eintritt, ist nur eine nebensächliche Folge. Ganz besonders wichtig ist dieser Satz, bei den koordinierten Bewegungen, bei denen die Einübung des Zentralnervensystems für die Koordination so in den Vordergrund gerückt ist, dafs die Muskeltätigkeit an sich dagegen ganz verschwindet. Noch klarer wird das Verhältnis bei allen denjenigen körperlichen Übungen, bei denen es sich darum handelt, Mitbewegungen, die von Ungeschickten leicht gemacht werden, zu unterdrücken. Wo infolge von Übung eine Mitbewegung

unterbleibt, ist es ganz klar, dafs das Resultat der Übung nicht die Kräftigung der betreffenden Muskeln sein konnte. Diese rein physiologischen Gesichtspunkte vorausgestellt, mufs also die Heilung des Stotterns darin bestehen, dafs wir die peripheren Sprachbewegungen der gesamten koordinierten Sprachtätigkeit in der Weise üben, wie der normal sprechende Mensch sie gebraucht. Wir werden demnach die Atmung so üben, wie der normal sprechende Mensch beim Sprechen atmet, das heifst kurze und geräuschlose Einatmung durch den offenen Mund, sehr langsame Ausatmung ebenfalls durch den offenen Mund; denn nur diese Atmung ist die zum Sprechen normale Atmung; aufserhalb des Sprechens atmen wir bekanntlich durch die Nase ein und aus, und die Einatmung ist der Ausatmung ungefähr gleich. Ebenso werden wir versuchen, an diese Übung der normalen Sprech - Atmungstätigkeit die normale Stimmtätigkeit anzugliedern. Wir werden die Stimme zunächst möglichst leise anschlagen lassen, wir werden dafür sorgen, dafs beim Beginn der Stimme der von Sievers so vortrefflich geschilderte leise Vokaleinsatz gemacht wird, damit die Stimmbänder nicht zur Schliefsung und damit zu dem Schliefsspasmus Gelegenheit haben, wir werden endlich vor dem Spiegel die normale Artikulation aller einzelnen Laute, zunächst einzeln, dann in Verbindung mit den Vokalen einüben und dafür sorgen, dafs die Bewegungen der Artikulation nicht krampfhaft, nicht stark, sondern recht weich und ohne jegliche Spasmen vor sich gehen, so dafs die Artikulation gegenüber der Vokalisation in derselben Weise in den Hintergrund tritt, wie das beim normal sprechenden Menschen der Fall ist; wir werden endlich dafür sorgen müssen, dafs die Mitbewegungen durch sorgsame Selbstbeobachtung und fortwährende Kontrolle vollständig unterdrückt werden. Ist auf diese Weise die Koordination der Sprache und damit die richtige Lenkung von seiten des Zentralnervensystems physiologisch eingeübt, so bekommt der Übende ganz von selbst folgerichtigerweise die Überzeugung, dafs er normal sprechen kann, und damit verschwinden in denjenigen Fällen, wo sie existieren, die sekundären Erscheinungen der psychischen Depression, der Vorstellungshemmungen u. a. m. Während das Sprechen anfangs nur unter bewufster Anwendung der richtigen Atmung, des langsamen, silbenweisen Sprechens u. s. f. von statten gehen darf, wird durch die konstante bewufste Anwendung der Vorgang schliefslich unbewufst, automatisch; d. h. die richtige, physiologische Bewegung tritt bei jedem Ansetzen zum Sprechen von selbst ein, ohne dafs die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Phasen des Bewegungsvorganges gelenkt werden mufs. Das ist das natürliche Resultat der 2—3 Monate langen Übung. So wird die fehlerhafte Sprachbewegungs-Vorstellung, die zu den Spasmen führte, allmählich durch die physiologischrichtige Sprachbewegungsvorstellung verdrängt. Dafs dazu Zeit und Geduld von beiden Seiten gehört, liegt auf der Hand. Auch darf es nicht wunder nehmen, wenn die fehlerhafte Bewegungsvorstellung gelegentlich, z. B. bei schlechtem Allgemeinbefinden, bei starken ungewöhnlichen Erregungen u. s. f. blitzartig wieder zum Vorschein kommt. Das hat aber nichts auf sich; war die Übung genügend befestigt, so treten derartige Erscheinungen allmählich immer seltener auf, bis sie gänzlich verschwinden oder doch nur im physiologischen Umfange sich bemerkbar machen.

Bei den Schulkursen sollten sich auch die Klassenlehrer mit dem jeweiligen Zustande des Sprechens der Kinder im Kurse bekannt machen, damit sie ihrerseits auf eine verständige Anwendung des Gelernten im 1. Klassenunterricht hinwirken könnten. Am besten wäre eine gründliche Vorbildung sämtlicher Lehrer auf dem Seminar in der Kenntnis der Physiologie der Sprache und der häufigsten Sprachstörungen, sowie ihrer unterrichtlichen Beseitigung (s. oben unter 3). Ebenso müfsten die Eltern und Angehörigen der stotternden Kinder in der Art, wie man sie arbeiten und in der gewonnenen Sprachfähigkeit erhalten kann, unterrichtet werden. Bei den Schulkursen sind deshalb auch vielfach Elternstunden mit eingerichtet worden. Es kann hier nicht der Ort sein, auf die Einzelheiten dieser notwendigerweise sehr individuell zu gestaltenden Behandlung einzugehen, und ich verweise in dieser Beziehung auf das nunmehr in zehnter Auflage erschienene Übungsbuch von Albert Gutzmann.

Aus den oben an einigen Stellen angeführten Gründen ist es fast in allen Fällen von Stottern nötig, auch eine sorgsam rein ärztliche Behandlung eintreten zu lassen. Die Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit, die man so häufig bei Stotternden findet, beruht öfter auf dem Vorhandensein der adenoiden Vegetationen. Sehr häufig finden sich bei den älteren stotternden Schülern nervöse Nebenerscheinungen, die eine sorgsame medizinische Behandlung erfordern, wenn die mehr pädagogisch-didaktische Behandlung des Stotterns überhaupt Erfolg haben soll. Besonders die physikalischen Heilmittel, Diät, Bäder, Gymnastik sind oft indiziert, wobei aber das Maſs der Anwendung vom Arzt sorgfältig festzusetzen ist. Auf die sehr wichtigen Einzelheiten dieser rein-ärztlichen Therapie des Stotterns kann hier nicht eingegangen werden. Man sieht also gerade an diesem Beispiel, wie sehr Ärzte und Pädagogen Hand in Hand arbeiten müssen, um dauernde und gute Erfolge zu erzielen.

Es ist noch einiges über die Simulation des Stotterns in der Schule zu bemerken. Ich glaube zwar, daſs die Simulation sehr selten vorkommt, jedenfalls viel seltener, als sie von Lehrern angenommen wird. Das aber ist sicher, daſs die wirklichen Stotterer ihre Unwissenheit resp. Faulheit häufig unter ihrem Übel zu verbergen suchen und dabei natürlich stärker stottern, als sie es sonst zu tun pflegen. Es ist besonders für Kinder auſserordentlich leicht, Stottern täuschend nachzuahmen, und daher ist die Entdeckung der Vortäuschung des Stotterns unter Umständen recht schwer. Da wir wissen, daſs innerhalb kurzer Zeit durch Nachahmung wirkliches Stottern entstehen kann, so ist die Grenze, wo das Stottern freiwillig zu sein aufhört und unfreiwillig zu werden beginnt, wohl niemals genau festzusetzen. Man kann daher wohl begreifen, daſs Lehrer recht häufig den Verdacht des simulierten Stotterns haben können, ebenso wie in den meisten Fällen das Stottern bei näherer Untersuchung sich als echt, als nicht simuliert herausstellt. Ein Verdacht muſs jedoch ohne weiteres entstehen, wenn Schüler, die bis dahin ganz tadellos gesprochen haben, plötzlich anfangen zu stottern und wenn bei ihnen an keine äuſseren Störungen zu denken ist. Vorsichtig muſs man nur in der Beurteilung dann sein, wenn es sich um Knaben im Alter von 12—15 Jahren und darüber handelt. Ich habe eine Reihe von echten Stotterfällen in der Pubertätsentwicklung ganz plötzlich entstehen sehen. Man darf wohl annehmen, daſs die Stimmstörung in dieser Zeit, die bei manchen allerdings im Verhältnis seltenen Fällen unter Umständen so stark werden kann, daſs vorübergehende plötzliche Stimmlosigkeit eintritt, auf das in dieser Zeit besonders leicht empfängliche Gemüt einen so tiefen psychischen Choc ausübt, daſs vorübergehend Sprachlosigkeit und an diese sich anschlieſsend Stottern entsteht. Wenn demnach ein Knabe in dieser Weise, das heiſst mit plötzlicher krampfhafter Sprachlosigkeit, zu stottern beginnt, so ist eine Simulation nicht sehr wahrscheinlich. Anders ist es dagegen, wenn er gleich in der gewöhnlichen Art zu stottern anfängt, mag es nun sein, daſs er freiwillig das Stottern nachahmt oder daſs es wirklich reell entsteht. In beiden Fällen hilft energisches Zureden, Aufmerksammachen auf die richtige Atmung, Befehl, langsam, silbenweis und recht deutlich zu sprechen, meist, um die ersten Anfänge des Übels, das ja auch aus der Simulation entstehen kann, zu unterdrücken.

c) Fehler der Aussprache; Stammeln. Man hört noch sehr häufig Stammeln mit Stottern verwechseln, obgleich die Fehler an sich ihren Erscheinungen wohl von niemandem verwechselt werden können. Stottern ist eben ein krampfhafter Sprachfehler, der den Redefluſs zu stören oder zu unterbrechen im stande ist, unter Stammeln dagegen versteht man nur alle Fehler der Aussprache. Wenn beispielsweise die Kinder statt »kommt mit«: »tomm mit« sagen, oder statt: »Wir wollen spielen«: »Wir wollen pielen«, oder wenn jemand das r schlecht spricht oder bei der Aussprache des s lispelt, so ist das alles Stammeln. Wir haben in allen Kultursprachen die beiden Ausdrücke: Stottern und Stammeln, nur scheinen manche Völker den einen Ausdruck schlieſslich vollkommen vergessen zu haben; so ist es z. B. mit dem englischen stutter und stammer, von denen nur noch das letztere üblich zu sein scheint.

Schon aus den obigen wenigen Bei-

spielen ist ersichtlich, dafs eine ganze Klasse von Stammeln auf die Sprachentwicklung zurückzuführen ist. So ist das dort bezeichnete K- und G-Stammeln (statt k und g wird d und t gesprochen) in der Sprachentwicklung der meisten Kinder anzutreffen. Ferner kommt es sehr häufig während des Zahnwechsels zu vorübergehendem Lispeln usw. Wir werden demnach auch hier während der Sprachentwicklung der Kinder unser Hauptaugenmerk auf die Verhütung der Fehler richten müssen. So ist es bei Kindern recht leicht, aus dem t und d ein richtiges k und g entstehen zu lassen, wenn man die Zungenspitze mit dem Zeigefinger am Mundboden festhält, so dafs der Zungenrücken gezwungen ist, sich dem Gaumen zu nähern. In vielen Fällen von gewöhnlichem Lispeln genügt es, wenn man die Kinder veranlafst, die Zahnreihen bei der Bildung des s fest zu schliefsen, um fast sofort ein deutliches scharfes Zischgeräusch zu erzielen. Ganz besonders unangenehm wird das Lispeln, wenn es so geschieht, dafs der Luftstrom, statt über die Mitte der Zunge auf die untere Zahnreihe zu gehen, aus dem Seitenrand der Zunge aus dem rechten oder linken Mundwinkel hervorzischt. Aber auch dieser Fehler ist relativ leicht zu beseitigen. Ich verweise in Bezug darauf auf den entsprechenden Abschnitt in meinen Vorlesungen über die Störungen der Sprache für Ärzte und Lehrer (Berlin 1893), wo eine ausführliche Sonderbehandlung dieses Sprachfehlers angegeben ist. Endlich ist von der fehlerhaften Aussprache des s noch ein Fehler hervorzuheben, der zwar selten vorkommt, aber dann aufserordentlich die Sprache entstellt und der darin besteht, dafs der Sprecher die Zunge in die Lage des n legt und den Zischlaut mittelst eines starken Nasengeräusches hervorruft, das sog. nasale Lispeln. Es hört sich genau so an, als ob der Betreffende einen Gaumendefekt hätte. Gerade dieser sehr häfsliche Fehler läfst sich am leichtesten beseitigen. Man braucht nur mit Daumen und Zeigefinger die Nase verschliefsen, die Zahnreihen scharf aufeinandersetzen zu lassen, und auf die Mitte der unteren Zahnreihe kräftig den Luftstrom zu leiten. Fast sofort entsteht ein normales s, das sodann systematisch eingeübt werden mufs und nach den ersten Übungen auch bereits ohne Zuhalten der Nase richtig gemacht wird. Von Lauten, bei denen noch stark gestammelt wird, nenne ich besonders das r, das leider in manchen Teilen Deutschlands nur noch mit dem Gaumensegel gesprochen wird, das l, dessen fehlerhafte Aussprache allerdings nur selten vorkommt und die darin besteht, dafs das l entweder mouilliert ausgesprochen wird oder an seiner statt ein n oder auch ng eingesetzt wird. Wenn man die physiologische Bildung des l kennt, so ist es leicht, den Fehler zu beseitigen. Ich verweise auch in Bezug auf diese beiden Fehler auf das oben angegebene Werk.

d) Organische Sprachstörungen. Hier ist besonders die Sprachlosigkeit (Aphasie) bei der Kinderlähmung zu erwähnen. Gewöhnlich tritt dieselbe ein, wenn die Lähmung sich auf die rechte Körperhälfte bezieht, da wir wissen, dafs die rechte Körperhälfte von der linken Hirnhälfte und umgekehrt die linke Körperhälfte von der rechten Hirnhälfte abhängt und wir den Sitz der Sprache in der linken Hirnhälfte annehmen. Gewöhnlich geht diese Aphasie von selbst in Heilung über, öfter jedoch entsteht nach dieser Sprachlosigkeit Stottern. Offenbar aus demselben Grunde, aus dem wir bei der Sprachentwicklung des Kindes das Stottern entstehen sahen: infolge des bei diesen schon gröfseren Kindern ungeheueren Mifsverhältnisses zwischen Sprechlust und Artikulationsvermögen. Es gelten also hier dieselben Verhütungsmafsregeln. Weicht die Aphasie nur schwierig, so ist es gut, recht frühzeitig mit den Kindern Artikulationsübungen vornehmen zu lassen und zwar in der gleichen Weise wie bei taubstummen Kindern.

Die Sprachstörung, die nach Diphtherie häufig zurückbleibt infolge der Lähmung des weichen Gaumens besteht im wesentlichen in einem auffallenden Näseln und infolge des fehlenden Gaumensegelverschlusses in unvollkommener resp. vollständig behinderter Aussprache aller derjeniger Laute, deren Zustandekommen eine Unversehrtheit der Gaumensegelklappe bedingt, d. h. aller Laute mit Ausnahme der drei Nasallaute. Gewöhnlich verschwinden die Sprachstörungen mit der Gaumensegel-

lähmung, die entweder von selbst weicht oder nach ärztlicher elektrischer Behandlung zurückgeht, manchmal jedoch bleiben die Sprachstörungen auch nach Aufheben der eigentlichen organischen Hemmung zurück, gleichsam als ob sich die Kinder an die fehlerhafte Sprache selbst gewöhnt haben: Autoimitation. In diesen Fällen sind möglichst bald Artikulationsübungen mit geschlossener Nase vorzunehmen, die auch bei Kindern ziemlich schnell Erfolg zu haben pflegen. Schwieriger wird es, wenn man diesen Fehler auf sich beruhen läſst und erst im späteren Lebensalter aus äuſseren Gründen gezwungen wird, eine Behandlung eintreten zu lassen.

Ebenso wie die Gaumensegellähmung machen die angeborenen Gaumendefekte einen gleichen sprachlichen Mangel. Da bei den Kindern im allgemeinen der künstliche Gaumen (Obturator) nicht angelegt wird, weil die Kieferform sich von Jahr zu Jahr schnell ändert und deswegen jedesmal ein neuer Apparat nötig wäre und weil die Befestigung mittelst Klammern an den seitlichen Zähnen nicht zum Vorteil der jugendlichen Zähne sein kann, so empfiehlt es sich, möglichst darauf zu dringen, daſs die Kinder bereits vor dem Schuleintritt operiert werden, also im fünften Jahre. Die Operationstechnik ist in neuerer Zeit soweit vorgeschritten, daſs selbst in schwierigen Fällen schlieſslich gute Resultate erreicht worden sind, nur darf man nie vergessen, daſs sich an die Operation eine sorgsame Einübung des neugewonnenen Gaumensegels anschlieſsen muſs, damit der Erfolg des Operateurs erst richtig zu Tage tritt. Schon aus psychischen Gründen ist es für die Kinder besser, daſs sie bereits verständlich sprechen, wenn sie in die Schule kommen, als wenn man die Aneignung dieser Fertigkeit auf eine spätere Zeit verschiebt.

e) Sprachstörungen der Schwachsinnigen und Idioten. Auf diese will ich hier nur mit kurzen Worten verweisen, da sie an den betreffenden Abschnitten der Encyklopädie näher behandelt worden sind. Von Sprachfehlern, die man bei geistig zurückgebliebenen Kindern findet, kommt besonders häufig die Stummheit, also in diesem Falle Hörstummheit vor, ferner alle Arten von Stammeln, verhältnismäſsig selten nur Stottern.

So fand Piper unter den 224 Zöglingen der städtischen Idiotenanstalt zu Dalldorf 93, d. h. 41,5 Prozent, die an Sprachgebrechen litten. Darunter waren 2 Taubstumme, 16 Stumme (7 Prozent), 7 Stotterer (3 Prozent), 36 Stammler (16 Prozent), auſserdem 32 Lispler und ein Mädchen mit Gaumendefekt. Alle die schwachsinnigen und idiotischen Kindern auftretenden Sprachstörungen sind in derselben Weise der Behandlung zugänglich wie die Störungen der geistig normalen Kinder und selbst die völlig stummen Kinder sind durch eine etwas modifizierte Art der Artikulationsübungen von ihrer Stummheit zu befreien, wie das besonders Piper nachgewiesen hat. Ähnliche Resultate fand H. Knosch in Idstein. Die methodisch-pädagogische Behandlung dieser Sprachstörungen ist mehrfach von verschiedenen Standpunkten aus in Angriff genommen: Auſser durch Piper von Kölle, Weniger, Frenzel, Winckler und Heller.

Literatur: Die Literatur der Sprachstörungen ist auſserordentlich umfangreich. Das bisher vollständigste Verzeichnis findet sich am Schlusse von Dr. H. Gutzmann, Vorlesungen über die Störungen der Sprache für Ärzte und Lehrer 1893, dort sind nicht weniger als 434 Nummern chronologisch geordnet aufgeführt. Die II. Auflage des Buches erscheint in Kürze. Über die Schuluntersuchungen und Schulkurse findet sich die gesamte jetzt auch schon sehr umfangreiche Literatur in der medizinisch-pädagogischen Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde, die seit 1891 in Berlin erscheint. Von den gröſseren Arbeiten, die seit 1893 erschienen sind, sind als pädagogisch wichtig folgende zu nennen: H. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler, eine Gesundheitslehre der Sprache für Eltern, Ärzte und Lehrer. Leipzig, Verl. v. J. J. Weber 1894. — Ders., Gesundheitspflege der Sprache. Breslau, Verl. v. F. Hirt 1896. — Ders., Das Stottern, Eine Monographie für Ärzte, Pädagogen und Behörden. Frankfurt a. M., Verl. v. J. Rosenheim 1898. Die praktische Darlegung der Behandlung des Stotterns ist jetzt in dem Buch von A. Gutzmann, Das Stottern und seine gründliche Betätigung in sechster Auflage erschienen. Das kleine Übungsbuch, das in den Schulkursen allerorts Verwendung findet, ist bereits in 10. Auflage verbreitet. Von neueren zusammenfassenden Werken über die Sprachstörungen erwähne ich auſserdem Rouma, La parole et les troubles de la parole, Paris 1907, worin auch die neuere Literatur eine vollständige Berücksichtigung gefunden hat. In Bezug auf die Sprachstörungen der Schwachsinnigen und Idioten sind die Arbeiten von Piper hervorzuheben, die sämtlich in der oben genannten

medizinisch-pädagogischen Monatsschrift veröffentlicht sind. Ferner ist empfehlenswert: H. Piper, Der kleine Sprachmeister. Berlin 1898. — Von ärztlicher Seite beleuchtet Liebmann den Gegenstand in seiner Broschüre: Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder (1901). Speziellere Mitteilungen über seine Erfahrungen auf diesem Gebiete gibt Fr. Frenzel in mehreren Aufsätzen in der Zeitschr. f. Beh. Schwachsinniger und Epileptischer sowie in der Monatsschrift für Sprachheilkunde. Von gröſseren Werken über Heilpädagogik ist das Hellers hervorzuheben, der einen vollständigen Stufengang für die Behandlung Hörstummer mitteilt (1904). Eine vollständige Zusammenfassung der Literatur über die Sprachstörungen Schwachsinniger gibt Frenzel in der Mon. f. Sprachheilkunde. Dez. 1907.

Berlin. H. Gutzmann.

Sprachunterricht, der deutsche, in den utraquistischen Schulen

1. Wesen der utraquistischen Schule. 2. Die Anordnung des Stoffes. 3. Der deutsche Sprachunterricht. 4. Der Lese- und Schreibunterricht. 5. Die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. 6. Der Unterricht im Singen. 7. Der Rechenunterricht. 8. Die Mittel- und Oberstufe. 9. Die Unterrichtsfrage. 10. Der Massenunterricht. 11. Die Durchführung eines lebensvollen Unterrichts. 12. Der Lehrer.

1. Wesen der utraquistischen Schule. Die zweisprachigen Volksschulen werden von einem mehr oder minder erheblichen Bruchteil von Kindern nicht deutscher Muttersprache besucht. Wir finden solche Schulen in Oberschlesien, Posen, West- und Ostpreuſsen, in Nordschleswig und in den Reichslanden. Wo sich die fremdsprachigen Kinder nur in geringer Minderheit befinden, werden sie unter sorgfältiger Nachhilfe seitens des Lehrers methodisch mit der Allgemeinheit behandelt. Wo sie die Mehrheit bilden, verleihen sie der Schule eine besondere Eigenart, welche im Unterrichtsverfahren Berücksichtigung finden muſs. Der Unterschied zwischen den zweisprachigen und rein deutschen Schulen tritt auf der Unterstufe am schärfsten hervor und nimmt mit der wachsenden Fertigkeit im Gebrauch der deutschen Sprache zur Oberstufe allmählich ab. Die Hauptschwierigkeit des Unterrichts in den zweisprachigen Schulen im allgemeinen und des deutschen Sprachunterrichts im besonderen liegt deshalb in der Unterstufe.

2. Die Anordnung des Stoffes. Für den Unterricht der Unterstufen unterscheidet man zwei Fächergruppen:

1. Den Religionsunterricht.
2. Den deutschen Sprachunterricht, welcher alle anderen Unterrichtsgegenstände in sich vereinigt.

Der Religionsunterricht kann den Schülern nur in bestimmten, wenn auch engbegrenzten Stoffganzen dargeboten werden. Er muſs sich deshalb auf den Wortschatz stützen, den sie in der Muttersprache aus dem Elternhause mitbringen. In welcher Weise und in welchem Umfange es zu geschehen hat, ist durch behördliche Verordnungen geregelt. Aus unserer Betrachtung scheidet er aus.

3. Der deutsche Sprachunterricht. Die Methode des deutschen Sprachunterrichts folgt dem natürlichen Wege der ersten Spracherlernung des Menschen. Sie verwendet die vom Kinde aus seiner vorschulpflichtigen Zeit mitgebrachten Begriffe, verzichtet aber auf die Beziehung mit dem bisher in der Muttersprache erworbenen Wortschatze. Es ist die natürliche oder naturgemäſse Methode. Die Übersetzungsmethode war bis kurz vor das letzte Jahrzehnt der Feind der deutschen Umgangssprache. Die Kinder haben auf der Unterstufe, häufig sogar noch auf der Mittelstufe wohl deutsch gelesen und deutsch auswendig gelernt aber nicht deutsch gesprochen. Man übersah, daſs man durch die mit den Begriffen verbundenen Bezeichnungen in der Muttersprache der deutschen Sprache wenig diente, da das übersetzte deutsche Wort sich schnell wieder verflüchtigte. Der Lehrer des ersten Schuljahres muſs sich vergegenwärtigen, welche Begriffe mit ihren Bezeichnungen in der Muttersprache das Kind aus dem Elternhause mitbringt. Diese Begriffe sind im deutschen Sprachunterricht des ersten Schuljahres hauptsächlich zu berücksichtigen und mit den deutschen Bezeichnungen zu verbinden. Dabei übersetzt das Kind wohl im Geiste, spricht aber nur deutsch. Dieses Verfahren setzt eine doppelte Vorbedingung voraus:

Zweckmäſsige Auswahl und Gruppierung des Unterrichtsstoffes und gröſste Anschaulichkeit beim Unterrichten. Die nachfolgenden Ausführungen sollen zeigen, wie die beiden Grundsätze durchgeführt werden.

4. Der Lese- und Schreibunterricht. Im Dienste des deutschen Sprachunterrichts steht zunächst der Lese- und Schreibunterricht. Der Leseunterricht konnte durch viele Jahre weder im Mittelpunkte des Sprachunterrichts des ersten Schuljahres stehen, noch konnte er ihn in den ersten Monaten wesentlich unterstützen. Dies lag vor allem an der Einrichtung der Fibeln. Zuerst wurde monatelang die kleine Schreibschrift und dann noch wochenlang die kleine Druckschrift geübt. Die während dieser Zeit gelesenen Zeit-, Eigenschafts- und Beiwörter waren meist so abstrakt, dafs sie dem Kinde begrifflich nicht vermittelt und deshalb zu Sprachübungen nicht gebraucht werden konnten. Erst in den letzten Jahren sind Fibeln geschaffen worden, welche neben dem Lesen und Schreiben auch das Sprechen berücksichtigen. Sie bringen schon bei den Kleinbuchstaben die für anschauliche Sprechübungen notwendigen konkreten Begriffe, einige auch Dingbegriffe. Die Nachteile, welche für die Rechtschreibung daraus erwachsen könnten, lassen sich bei zweckmäfsiger Behandlung vermeiden. Diese Besserung bedeutet einen Anfang aber nicht einen Abschlufs in der Fibelbewegung. Für die zweisprachigen Schulen tritt die unterrichtliche Notwendigkeit stärker als an deutschen Schulen hervor, den Beginn des Leseunterrichts über den Schulanfang hinauszuschieben und ihn dann am Sprachgange anzuknüpfen. Ich habe Gelegenheit gehabt, diese von namhaften Psychologen Professor Dr. E. Meumann, Professor Dr. Schumann empfohlene Forderung in einer Anfängerklasse mit 90 mährisch sprechenden Kindern nach einem von dem Taubstummenlehrer Malisch in Ratibor aufgestellten System ohne Lesebuch praktisch zu erproben. Der Erfolg war im Lesen wie in der Förderung der deutschen Sprache gleich erfreulich.

Dem eigentlichen Leseunterricht müssen Vorübungen vorausgehen, um die Schüler zu einer richtigen Lautbildung zu führen und ihre Sprache von den mundartlichen Eigenarten zu befreien. Diese Übungen wenden sich in gleicher Weise an das Ohr als auch an die Sprachwerkzeuge. Die den beiden Sprachen unterschiedlichen Laute müssen zunächst vom Gehör richtig aufgefafst werden. Dann sind Mund, Lippen, Zunge, Gaumen für die richtige Aussprache der den Kindern neuen Laute zu gewöhnen. Unsere offenen Helllaute ō, ē gibt es z. B. im Polnischen nicht. Zu ihrer Übung läfst man anfangs das o in ein schwaches u (ou) das e in ein leises i (ei) auslauten. Vor dem Selbstlaut am Anfange eines Wortes schiebt der Slave gern ein schwaches h ein: Hamen statt Amen usw. Er spricht Chimmel statt Himmel, Wilchelm statt Wilhelm u. dergl. Er verschmilzt 3 bis 4 Konsonanten, welche der Deutsche gesondert ausspricht. Die richtige Silbenbetonung bedarf auch grofser Aufmerksamkeit. Während der Deutsche z. B. bei dreisilbigen Wörtern meist die erste Silbe betont, liegt der Nachdruck im Polnischen auf der zweiten u. s. f. Nachdem die Schüler durch die Vorübungen für eine lautreine Aussprache des Deutschen befähigt worden sind, müssen sie auch daran gewöhnt werden. Dazu gehört ein geschärftes Ohr und eine unermüdliche Konsequenz des Lehrers in allen Unterrichtsfächern.

Auf das Lesen selbst brauche ich hier nicht näher einzugehen. Ihm gilt auch in der zweisprachigen Schule die Forderung: Halte bei sinngemäfser Betonung auf die Aussprache einer jeden Silbe und eines jeden Lautes. Um die Kinder an ein natürliches Lesen und dadurch auch an ein natürliches Sprechen zu gewöhnen ist auch beständig darauf zu halten, dafs beim Wortlesen die Stammsilben, beim Satzlesen die Wörter mit neuen Begriffen betont und dafs die Sätze stets nach logischen Gruppen gelesen werden.

Bei der Vermittlung der Begriffe der gelesenen Wörter tritt die Eigenart der zweisprachigen Schule wieder klar hervor. Bei deutschen Kindern reicht der erworbene Wortschatz häufig aus, um durch Apperzeptionshilfen auch ohne sinnliche Anschauung das Verständnis für die im Lesen neu hinzutretenden Begriffe zu vermitteln. Das ist bei den Schülern, welchen die Kenntnis des Deutschen mangelt, nicht der Fall. Eine Begriffsvermittlung ohne Anschauung würde bei diesen in vielen Fällen auf ein blofses Vor- und Nachsprechen, einen geistlosen Verbalismus auslaufen. Die Begriffsvermittlungen müssen an wirkliche Gegenstände, an Modelle und wo

diese nicht zu beschaffen sind, an Bilder anknüpfen. Die Anschauungsmittel werden vom Lehrer und den Kindern gesammelt, von den gröſseren Knaben im Handfertigkeitsunterrichte angefertigt, oder auf Kosten der Schule angeschafft. Sie müssen stets als kleines Museum im Schulschranke aufbewahrt werden. Für die kleinen Gegenstände, welche nicht offen gehalten werden können, macht der Lehrer ein kleines Schränkchen etwa nach folgendem Muster:

Korn	Gerste	Weizen	Hafer	Bohnen	Wicken	Mehl	Gries	Linsen	Salz
Tee	Kaffee	Zucker	Pfeffer	Nelken	Safran	Muskat	Engl. Gewürz	Lorb.-Blätter	Senf-körner

Die für die Tageslektion benötigten Gegenstände legt der Lehrer vor der Stunde zum Gebrauch zurecht. Beim zweiten Lesen hält er hinter dem zu erklärenden Worte, zeigt den dazu gehörigen Gegenstand, benennt ihn und läſst den Namen in einem ganzen Satze wiederholen. An diesen Satz schlieſst er noch ein oder zwei Sätzchen, in denen der Name als Subjekt mit bereits bekannten Tätigkeits- oder Eigenschaftswörtern als Prädikaten verbunden wird. Um sich von der Richtigkeit der gewonnenen Vorstellung zu überzeugen, werden die Kinder angeleitet, die einzelnen Gegenstände in der Zusammenstellung mit anderen zu erkennen und zu benennen.

5. Die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Im Mittelpunkte des ersten deutschen Sprachunterrichts stehen die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Die unterrichtliche Notwendigkeit hat ihnen die Stellung eines besonderen Unterrichtsgegenstandes geschaffen, welche ihnen von den preuſsischen Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 nicht zugebilligt worden ist. Sie haben bis zur Umgestaltung des gesamten ersten Unterrichts den Übergang vom Elternhause zur Schule zu vermitteln, die anderen Unterrichtsgegenstände miteinander zu verbinden, den Unterricht der Mittelstufe vorzubereiten und die Kinder im Anschauen, Denken und Sprechen zu üben. Die Methode des Anschauungsunterrichts, wie wir ihn kurz nennen, hat manche Wandlungen erlebt, bevor sie zu der heutigen Beschaffenheit gelangt ist. Zunächst stellte man das Bild in seinen Mittelpunkt. Bald aber fanden einsichtige Schulmänner, daſs durch das Bild der verbale Unterricht nicht beseitigt und das Kind zu klaren Vorstellungen nicht geführt werden könne. Nicht die gemalte, sondern die wirkliche Welt muſs der Ausgangspunkt des Anschauungsunterrichtes sein. Diese Erkenntnis führte dazu, ihn an die Natur, an wirkliche Gegenstände und Modelle anzuschlieſsen und dem Anschauungsbilde nur die Bedeutung eines wichtigen Hilfs- und Anschauungsmittels zuzuweisen. Wirkliche Gegenstände und Modelle geben den Stoff für die Sprechübung des ersten Schuljahres. Sie werden der Umgebung und dem Erfahrungskreise der Kinder entnommen — Elternhaus, Klassenzimmer, Bekleidung — Ernährung, Umgang u. dergl. — Für die Dingbegriffe gilt dabei die Forderung »Anschauen und Benennen«, für die Eigenschaften »Veranschaulichen und Vergleichen«, für die Tätigkeiten »Handelnd sprechen«. Man nennt dieses Verfahren wohl die darstellende Methode. Sie erfordert einen zweckmäſsig geregelten Lehrgang, wenn sie die Kinder neben der Vermittlung der Sprachkenntnisse zu klaren Vorstellungen führen soll.

Bei Dingbegriffen:

Der Lehrer gibt den Schülern den Begriff und das Wort.

Das ist die Tafel.

Der Lehrer gibt den Begriff, die Schüler finden das Wort.

Was ist das? (Tafel.)

Die Schüler geben den Begriff und das Wort.

Zeigt und benennt alles, was ihr heute gesehen habt.

Bei Tätigkeiten:

Veranschaulichen der Tätigkeit.

Ich gehe.

Übertragen derselben auf die Schüler.

Was tust du? Was tut er?

Selbständiges Verbinden des Begriffs mit der Tätigkeit.

Gehe, geht! Laufe, lauft! Sage ihm, was er tut!

Bei Eigenschaften:

Veranschaulichen der Eigenschaft.

Zeige die Tinte. Der Lehrer taucht ein weifses Stäbchen in die Tinte und spricht: die Tinte ist schwarz.

Verbinden der gefundenen Eigenschaft mit vorhandenen Dingen.

Die Tinte ist schwarz. Das Kreuz ist schwarz. Der Ofen ist schwarz. Die Kohle ist schwarz.

Der Lehrer nennt die Eigenschaft an einem Gegenstande und läfst sie an anderen finden.

Die Tafel ist schwarz. Was ist noch schwarz.

Die Kinder finden die Eigenschaft selbständig.

Was ist schwarz.

Die Kinder erkennen die Eigenschaft und gebrauchen das Wort beifügend.

Bringe den schwarzen Hut.

Die Kinder lernen die Eigenschaften unterscheiden.

Was ist schwarz? Was ist aber weifs? Hole das rote Tuch! Zeige die blaue Schürze!

Auf eine scharf ausgeprägte Aussprache und sinngemäfse Trennung der einzelnen Wörter ist mit Sorgfalt zu halten. Die anderen im ersten Schuljahre zur Behandlung kommenden Wortarten fasse ich in die Bezeichnung Beiwörter zusammen. Ihre Veranschaulichung findet nach den drei Hauptwortarten keine besonderen Schwierigkeiten mehr. Das Bild hängt a n der Wand. Was hängt noch an der Wand? Das Buch liegt a u f dem Tische. Wo liegt die Kreide? Lege die Tafel u n t e r die Bank! Bei diesen Übungen wechseln Chor- und Einzeltätigkeit in der Ein- und Mehrzahl rege ab.

Eine wichtige und nach meiner Erfahrung unerläfsliche Übung besteht in der Zusammenfassung des durchgenommenen Stoffes in kleine, miteinander in Beziehung stehende Gruppen für zusammenhängende Besprechungen. (Serienbehandlung.) Gehe zum Fenster und sprich alles, was du tust! Geht zum Tische und sprecht! Sage alles, was wir vom Ofen gelernt haben! Beispiel: Ich stehe auf. Er steht auf. Ich stehe. Er steht. Ich gehe aus der Bank. Er geht aus der Bank. Ich gehe zum Ofen. Er geht zum Ofen. Der Ofen ist weifs (schwarz, warm, kalt). Das ist die Ofentür. Ich mache die Ofentür auf. Er macht . . . Das ist die Kohlenschaufel. Ich nehme die Kohlenschaufel in die Hand. Er nimmt . . . Ich lege die Kohlen in den Ofen. Er legt . . . usw. Der so allmählich zusammengetragene Wortschatz wird an der Natur und an Anschauungsbilde angewandt, was besonders bei gleichzeitiger Unterweisung zweier Abteilungen notwendig ist, Hören und Sprechen, Lernen und Wiederholen treten dabei in anregende Wechselbeziehung.

Im zweiten Schuljahre knüpft der Anschauungsunterricht an die Natur an. Die Kinder werden in den Wirtschaftshof, auf die Strafse, in den Garten usw. geführt und zum bewufsten Sehen angeleitet. Solche Gänge müssen nach einem bestimmten Plane erfolgen. In das Klassenzimmer zurückgeführt, werden die kleinen Utraquisten dahin gebracht, sich von den angeschauten Gegenständen klare Vorstellungen zu schaffen, indem sie ohne Bild von ihnen Auskunft geben. Diese für den späteren Gebrauch der deutschen Sprache so wichtige Übung hat in unseren zweisprachigen Schulen bis in die neueste Zeit hinein fast gar keine Berücksichtigung gefunden. Der Mangel an klaren Vorstellungen war die Ursache der Spracharmut, welche wiederum den Sprachgebrauch erschwerte und schliefslich den gelernten deutschen Wortschatz vergessen liefs. Nachdem sich der Lehrer von dem Vorhandensein klarer Vorstellungen überzeugt hat, tritt erst das Anschauungsbild in seine Rechte. Die aus der Natur gewonnenen Vorstellungen werden vergleichend auf das Bild übertragen, wobei das wirkliche Leben stets im Vordergrunde bleiben mufs. Die Aufgabe des Bildes ist es, den erworbenen Vorstellungskreis zu erweitern, durch neue Vorstellungen zu klären und den Wortschatz zu er-

weitern. Die darstellende Methode wird dabei durch die beschreibende ergänzt. Für die Vermehrung des Wortschatzes tritt eine Verbindung mit dem Leseunterrichte ein, indem die passenden Lesestücke herangezogen werden, oder bei ihrer Behandlung der Stoff des Anschauungsunterrichts zu Hilfe genommen wird.

Um den Sprechübungen einen bleibenden Erfolg zu sichern, ist deren öftere Wiederholung erforderlich. Dabei mufs das Interesse der Kinder durch wechselnde Übungen wachgehalten werden, ohne dafs eine besondere Erweiterung des Wortschatzes eintritt. Zu diesen Übungen gehört die Einführung in die Sprachlehre. Die Deklination des Dingwortes, die Steigerung des Eigenschaftswortes, und die Konjugation des Zeitwortes erfolgt für die Kinder unbewufst. Sie werden an die Abweichungen in der Deklination, Komparation und Konjugation des deutschen Worts gewöhnt. Der wichtige Gebrauch der Fälle, der von ihrer Muttersprache verschieden ist, wird ihnen geläufig. Die Aussprache der Endlaute im Artikel und im Dingworte wird in den einzelnen Fällen bis zur vollen Sicherheit geübt. Für die auf der Mittel- und Oberstufe eintretende Regel wird die Grundlage geschaffen.

Dem Anschauungsunterrichte fällt aber auch die wichtige Aufgabe zu, das Kind mit dem Geiste der deutschen Sprache zu durchwärmen und sie ihm lieb zu machen. Neben der anregenden Behandlung der Verbindung mit der wirklichen Welt und den Schülern naheliegenden Gegenständen, der Überleitung auf schulgemäfs gehaltene aber doch künstlerisch ausgeführte Bilder wird der Zweck durch eine zweckmäfsige Einfügung ethischer Stoffe in den Unterricht erreicht. Im ersten Schuljahre treten sie uns in dem Gewande kurzer Sinnsprüche, bei wachsender Sprachfertigkeit und Fassungskraft als Gedichtchen in schöner aber kindlicher Sprache entgegen. An diese Übungen schliefsen sich kurze zwanglose Gespräche. Sie bilden gleichsam das kurze Ergebnis aus allen Unterrichtsfächern für die deutsche Umgangssprache. Sie sind nicht allein für diese Stufe bestimmt, sondern begleiten auch den Unterricht der Mittel- und Oberstufe in entsprechender Auswahl und wachsendem Umfange. Für die Oberabteilung der Unterstufe kommen etwa folgende Gespräche in Betracht: Das Kind im Kreise der Familie, auf der Strafse, in der Kirche, im Kaufmannsladen, vor Gericht.

Wenn der Lehrer durch geschickt gewählte Fragen die kleinen Fremdsprachler zu selbständiger Zusammenfassung mehrerer inhaltlich zusammengehöriger Sätze befähigt, dann hat er nicht nur der deutschen Sprache gedient, sondern auch der Gliederung der Lesestücke, Zusammenfassung der Gedicht- und Liederstrophen, Disponierung bei naturgeschichtlichen Beschreibungen und Aufsätzen auf der Mittelstufe vorgearbeitet.

6. Der Unterricht im Singen. In engster Verbindung mit dem ersten deutschen Sprachunterrichte und in seinem Dienste steht der Gesangunterricht. Auf den ferneren Stufen ist er ein Gradmesser für seinen Erfolg. Wenn die Kinder nicht deutscher Muttersprache im späteren Leben den inneren Drang haben deutsch zu singen, dann ist der deutsche Sprachunterricht in ihr Gefühl übergegangen und wird da von dauernder Wirkung bleiben. Wie unterstützt der Gesangunterricht den Sprachunterricht? Die der Einübung der Melodien vorausgehenden und sie begleitenden Tonbildungsübungen befestigen die Schüler im richtigen Auffassen und in der richtigen Aussprache der Hell- und Mitlaute. Die sorgfältig eingeprägten und erklärten Liedtexte fördern die Sprachgewandtheit. Das Lied selbst belebt den deutschen Sprachunterricht und legt nach der Schulzeit beredtes Zeugnis ab über den Geist und den Erfolg des Unterrichts in der zweisprachigen Volksschule. Da die Erklärung der Liedtexte in deutscher Sprache erfolgen soll, welche erst vermittelt wird, so erfordert die Auswahl der Lieder Sachkenntnis und klaren Blick. Für das erste Halbjahr können nur Texte gewählt werden, deren Inhalt die Kinder ausführen, d. h. es werden Spiellieder geübt. Fade und sprachlich nichtssagende Lieder sind dabei auszuschliefsen. An guten und für den Gebrauch zweckmäfsig zusammengestellten Spielliedern haben wir keinen Mangel. Während des Sommerhalbjahres tritt eine solche sprachliche Förderung ein, dafs man im Winterhalbjahre an die Behandlung einfacher Volkslieder gehen kann, für welche die Melodien

in den Treffübungen schon vorbereitet worden sind.

7. Der Rechenunterricht. Auch der Rechenunterricht muſs mit dem deutschen Sprachunterrichte in Verbindung stehen. Dies geschieht, wenn man dem Rechnen möglichst alle Gegenstände dienstbar macht, für welche im deutschen Unterrichte die Begriffe vermittelt worden sind. Den Übergang vom Sprachunterricht zum Rechenunterricht erreicht man durch die Sprechweise. Statt des Dingbegriffs wird der Zahlenbegriff hervorgehoben. Das ist eine Tafel. Das ist ein Fenster. Ein Fenster und ein Fenster sind zwei Fenster. Ein Knabe und ein Knabe sind wieviel Knaben? Zeige zwei Bänke, drei Mädchen, vier Stifte u. dergl. Um sprachliche Fehler zu vermeiden, muſs der Lehrer sehr sorgfältig fragen. Zuerst vermeide er beim Zuzählen solche Wörter, welche in der Mehrzahl von der Form der Einzahl abweichen, z. B. Eine Bank und eine Bank. Solche Aufgaben dürfen erst eintreten, wenn die Kinder in der Mehrzahlbildung geübt worden sind.

8. Die Mittel- und Oberstufe. Auch nach Beseitigung der gröſsten Schwierigkeiten im Unterrichte der Unterstufe zweisprachiger Schulen, läſst sich das Verfahren für die Mittel- und Unterstufe mit dem in deutschen Schulen nicht in volle Übereinstimmung bringen. Die Sprachkenntnisse der Schüler sind nach bestimmten methodischen Grundsätzen zu erweitern, zu berichtigen und durch Übung zu sichern. Um dieses Ziel zu erreichen muſs der Methode der Grundzug der Anschaulichkeit aufgeprägt werden. Die Person des Lehrers darf zum Schaden für die freie und selbständige Entwicklung des Kindes nicht zu sehr in den Vordergrund treten. Er hat nicht nur zu geben und zu befehlen, sondern die Kinder auch suchen und finden zu lassen. Sie haben mit ihren Augen zu sehen und mit ihren Ohren zu hören, selbst zu denken und zu sprechen, um durch die Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit zu kommen. Wenn diesem Zwecke auch alle Unterrichtsgegenstände dienen müssen, so habe ich mich hier doch nur mit den von deutschen Schulen unterschiedlichen zu beschäftigen.

9. Die Unterrichtsfrage. Einer besonderen Beachtung bedarf in unseren gemischtsprachigen Schulen die Unterrichtsfrage. Im Mittelpunkte des gesamten entwickelnden Lehrverfahrens stand bisher die Ergänzungsfrage. Da sie den Schülern einen fertigen Gedanken und einen bereits konstruierten Satz bietet, so ist sie nicht geeignet, ihn zum selbständigen Denken und Sprechen zu führen. Das selbständige Aussprechen eigner Gedanken ist aber die Voraussetzung des bleibenden Erfolgs des deutschen Sprachunterrichts. Während die Ergänzungsfrage auf der Unterstufe ihre volle Berechtigung hat und nur in der Zusammenfassung einiger inhaltlich zusammengehöriger Sätze den schematischen Anstrich verliert, tritt sie auf der Mittelstufe nur noch bei der ersten Behandlung neuer Unterrichtsstoffe auf. Sind diese von den Schülern inhaltlich richtig erfaſst worden, dann erfolgt die Wiedergabe auf Anregungen oder Fragen, welche Gliederungspunkte enthalten und deshalb sprachliche Selbstbetätigung verlangen. Als Grundsatz muſs dabei festgehalten werden, daſs nur das geistig wirklich nicht Vorhandene gegeben und nur das abgefragt werden darf, was im ganzen oder in logisch abgegrenzten Teilen im Zusammenhange nicht wiedergegeben werden kann. Auf der Oberstufe ist die Sprachfertigkeit bereits soweit vorhanden, daſs die Frage nur zur Verknüpfung unterbrochener oder Anregung neuerer Gedankenreihen Geltung behält.

10. Der Massenunterricht. Von groſser Bedeutung für die Förderung des deutschen Sprachunterrichts in den utraquistischen Schulen ist eine konsequente Durchführung des Massenunterrichts. Nicht etwa eines Massenunterrichts, der möglichst viele Kinder zum gemeinsamen Unterricht zusammenpfercht, sondern der die zusammen gehörigen Abteilungen individualisiert. Wenn die deutsche Sprache in der an sich kurzen Schulzeit so fest vermittelt werden soll, daſs sie im späteren Leben stand hält, so muſs jede Minute des Unterrichts für jeden Schüler in gleicher Weise fruchtbringend gemacht werden. Darum hat sich der Unterricht in jedem Teile an die Allgemeinheit zu wenden, und die Allgemeinheit hat den zur Sonderbetätigung herangezogenen Einzelnen gleichsam als ihren Vertreter zu betrachten, dem

sie bei seinen Ausführungen mit der gröfsten Aufmerksamkeit zu folgen hat.

11. Die Durchführung eines lebensvollen Unterrichts. Bei den für meine Ausführungen in Betracht kommenden Unterrichtsfächern verlangt die utraquistische Schule neben der weitgehendsten Selbsttätigkeit der Schüler einen lebensvollen und den praktischen Bedürfnissen angepafsten Unterricht. An den Anschauungsunterricht der Unterstufe schliefst sich der Unterricht in der Geschichte und in der Heimatkunde eng an. In einer geschichtlichen Vorstufe lernt das Kind in kurzen Charakterzügen Regenten und bedeutsame Männer kennen, welche ihm dadurch menschlich näher treten. Die Lebensgeschichten werden im Zusammenhange erzählt und begleiten den Geschichtsunterricht belebend bis zur Oberstufe. Die Erdkunde verschmilzt mit der Naturgeschichte zu einer lebensvollen Heimatkunde. Auf Schulwanderungen lernt das Kind seine Heimat mit seinen Mineralprodukten mit seinen Lebewesen aus dem Pflanzen- und Tierreiche kennen und mit dem Auge der Liebe betrachten. Sie wird sich ins Leben übertragen und zum Ausdruck in der Sprache drängen, welche die Sprache der Schule gewesen ist. Soll das deutsche Lied, dieser Herzenston der deutschen Sprache hell in die Welt schauen, dann mufs es in Text und Melodie gleich musterhaft und sicher für den Gebrauch jedes einzelnen eingeprägt werden. Die deutsche Sprache, die in der utraquistischen Schule mit soviel Mühe und Geschick gelehrt worden ist, wird im späteren gesellschaftlichen und geschäftlichen Verkehr nur dann Anwendung finden, wenn sie schon im Unterricht mit ihm in Beziehung gebracht worden ist. Der Umgangs- und Verkehrskreis des gewöhnlichen Mannes ist so eng begrenzt, dafs seine einzelnen Teile beim Rechnen und bei der Anfertigung von Briefen und Geschäftsaufsätzen berücksichtigt werden können. Treten sie im späteren Leben vertraut an ihn heran, so werden sie auch leicht das gelernte deutsche Wort finden lassen. Die utraquistische Schule mufs ihre Pflegebefohlenen mit der Gegenwart für die Zukunft bilden, um ihnen die Möglichkeit zu bieten, die Zeitereignisse gleich nach dem Verlassen der Schule mit eignem Urteil zu betrachten. Dadurch erfüllt sie für unsere gemischtsprachigen Gegenden auch eine soziale und staatsbürgerliche Aufgabe. Zu diesem Behufe ist eine Stunde jeder Woche zur Mitteilung wichtiger Zeitereignisse und Errungenschaften auf dem Gebiete Technik, Industrie u. dergl. zu verwenden.

12. Der Lehrer. Der wichtigste Faktor für eine erspriefsliche Behandlung des deutschen Sprachunterrichts in der utraquistischen Schule bleibt der Lehrer, der mit Fleifs und Hingabe an seinem Beruf die methodische Fähigkeit für die eigenartige Behandlung seiner Schüler verbindet.

Literatur: H. Kaphan, Die Gliederung der Volksschule unter besonderer Berücksichtigung utraquistischer Verhältnisse. Breslau 1886. — Wrege, Lehrplan für die Unterstufe der utraquistischen Schule. Ebenda 1887. — Holtz, Wie sollen unsere polnischen Kinder deutsch sprechen lernen? Schrimm 1890. — Binkowsky, Erfahrungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts in zweisprachigen Schulen. Breslau 1891. — Hoffmann, Der erste Sprachunterricht in Schulen zweisprachigen Gebietes. Marburg 1893. — Kupfer, Anleitung und Sprachstoffe. Breslau 1895. — Przibilla, Ausgeführte Lektionen für den deutschen Sprachunterricht auf der Unterstufe zweisprachiger Volksschulen. Ebenda 1896. — Ders., Der deutsche Schreibleseunterricht auf der Unterstufe zweisprachiger Volksschulen. Ebenda 1896. — Holtz, Anleitung für den deutschen Sprachunterricht auf der Unterstufe der zweisprachigen Schule. Schrimm 1896. — Jelitto, Wie ich meine kleinen Utraquisten Deutsch sprechen lehre. Grofs-Strehlitz 1896. — Haese, Diktat- und Aufsatzstoffe für den Unterricht in der zweisprachigen Schule. Ebenda 1897. — Przibilla, Sprachliche Übungen zur Erzielung eines richtigen Sprechens und Schreibens. Breslau 1897. — Ders.. Praktischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung und Sprachlehre in zweisprachigen Volksschulen. Grofs-Strehlitz 1897. — Rzesnitzek, Kurzer Wegweiser für den Unterricht in unseren Volksschulen. Breslau 1898. — Ders., Der gesamte Unterricht auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe der zweisprachigen Volksschule. Ebenda. Unterstufe 1901, Mittelstufe 1902, Oberstufe 1903. — Ders., Geschichtliche Lernstoffe für zweisprachigen Volksschulen. 4. Aufl. 1907. Ebenda. — Ders., Die zweisprachige Volksschule. Pädagogische Monatsschrift zur Förderung des zweisprachigen Schulwesens. Ebenda. — Przibilla, Theoretisch-praktische Anleitung zur Erteilung des deutschen Sprach- und Anschauungsunterrichts. 2. Aufl. Ebenda 1898. — Vergl. Rein, Woche 1906, Nr. 42.

Rogasen. Franz Rzesnitzek.

Sprachvergleichung als Gedächtnishilfe

1. Begriff. 2. Gründe für dieses Verfahren. 3. Folgerungen: a) Späterer Beginn des Fremd-Sprachunterrichts. b) Reihenfolge der Fremdsprachen. c) Nur für den Anfang. d) Lehrmittelwünsche. 4. Schlufsbemerkungen.

1. Begriff. Als ich selbst einst auf der Realschule Englisch lernte, mufste ich mir z. B. das Wort *town* gerade so mechanisch als Vokabel einprägen wie etwa auf dem Gymnasium das lateinische *urbs* oder das griechische *asty*. Wenn ich heute selbst in die Lage komme, Englisch zu unterrichten, so frage ich den Schüler, wenn uns das Wort *town* zum erstenmal beim Lesen begegnet: »Was mufs das heifsen?« Der Schüler antwortet etwa: »Englisch *t* deutsch *z*; *town* also wohl ‚Zaun'.« — »Gut, das hiefs es ursprünglich. Zur Zeit der Städtegründung, sagte der Engländer wohl, wenn er in die umzäunte Stadt zog, er ziehe in den ‚Zaun', und nachher sagte er, er wohne im ‚Zaun'. Was bedeutet also wohl sein *town*?« — »Eine Stadt.« Wer in dieser Weise die Bedeutung selbst gefunden und ihre Entstehung begriffen hat, der wird sie wohl auch nicht so leicht wieder vergessen wie eine tote Vokabel.*)

So kann im englischen Unterricht unzählige Male verfahren werden, auch da, wo die Verschiedenheit der Bedeutung nicht gerade die Anknüpfung an die deutsche Verwandtschaft nahelegt. Bei *throw* z. B. scheint ‚drehen' fern zu liegen. Doch frage ich auch hier: »Was mufs das heifsen?« *Th* für *d* (vergl. *thing* Ding) und *ow* für *eh* (*äh*) vergl. *mow* mähen, *crow* krähen) ergeben die Entsprechung *throw* ‚drehen'. Nun sage ich etwa: »Gut; der Engländer meint aber nicht dieses Drehen (das Drehen an einer Kaffeemühle nachahmend), sondern dieses (die Bewegung des Schleuderns zeigend); ein altenglischer Schleuderer ‚drehte' wohl im Kampf dem Feind einen Stein an den Kopf. Was heifst also wohl *throw*« ? — »Werfen.«

2. Gründe für dieses Verfahren. Ein wichtiger pädagogischer Grundsatz lautet: »Vom Bekannten zum Unbekannten.« Darum stellt R. Hildebrand in seinem Buch »Vom deutschen Sprachunterricht« die Forderung auf: »Das Hochdeutsche soll gelehrt werden im Anschlufs an die Volkssprache oder Haussprache«, eine Forderung, die auch den Aufsatz »Mundart in der Volksschule« in Bd. V dieses Handbuchs veranlafst hat. Der Gedanke läfst sich aber viel weiter ausdehnen. Auch die verwandten fremden Sprachen können vielfach ans Deutsche (Schriftsprache und Mundarten) angeknüpft werden und zwar um so besser, je näher die zu erlernende Fremdsprache unserer deutschen Muttersprache verwandt ist.

Aus dem Vergleich zweier dem Schüler bekannten Mundarten oder einer Mundart mit der Schriftsprache oder zweier verschiedenen Aussprachen der Schriftsprache ist ihm klar geworden, was Lautentsprechung oder »Lautverschiebung« ist. Die Kenntnis derselben, oft unbewufst vorhanden, ermöglicht ihm in Verbindung mit dem Satzzusammenhang in zahllosen Fällen das Verständnis, ohne dafs er die fremde Mundart zu beherrschen braucht. Wenn wir Leute, die eine uns fremde Mundart sprechen, im ersten Augenblick nicht verstehen, nach einiger Zeit aber ihrem Gespräch folgen können, so beruht das darauf, dafs wir uns mittlerweile an ihre Lautentsprechungen, an ihre Lautverschiebung, gewöhnt haben. Handelt es sich dabei um eine geschriebene fremde Mundart, z. B. Hebel oder Fritz Reuter, so pflegen wir wohl, wenn wir zu verstehen beginnen, dafür den Ausdruck zu gebrauchen, wir haben uns »eingelesen«.

Ebenso kann man sich nun auch z. B. in Holländisch »einlesen«, nachdem man sich über die Laute, die die holländische Rechtschreibung darstellt, klar geworden ist.*) Holländisch-Vlämisch ist ja nur eine zur Schriftsprache erhobene niederdeutsche Mundart. Das Einlesen in sie ist nur etwas schwerer, weil ihre — an und für sich bessere — Rechtschreibung uns fremd anmutet und weil die Sprache nicht, wie die reichsdeutschen Mundarten, vom Hochdeutschen beeinflufst ist.

---

*) Ist dem Schüler etwa das Holländische bekannt, so ergibt sich leicht der Vergleich: »der Engländer wohnt im ‚Zaun', der Holländer pflanzt im ‚Zaun' (*tuin* Garten).«

*) Diese Klarheit erlangt man am besten durch Beginn mit Lautschrift (vergl. den Aufsatz »Lautschrift« in Bd. V dieses Handbuchs).

Mit etwas mehr Kraftaufwand lassen sich auch die nordischen Sprachen so behandeln. Leider fehlen bis heute noch die Hilfsmittel, die etwa durch etymologische Fufsnoten zu planmäfsig ausgewählten Texten dem Lerner über Lautverschiebungserscheinungen und Bedeutungswandel die nötigen Aufschlüsse gäben.

Aber bleiben wir bei dem Englischen, das von den germanischen Sprachen leider allein in den höhern Schulen Bürgerrecht geniefst, und sehen wir an diesem Beispiel, welche Gedächtnisstützen die Verwandtschaft mit dem Deutschen den Schülern gewähren kann.

Dafs ein deutsches Kind sich Wörter wie *sing*, *brown*, *all*, bei denen entweder die Laute oder die Schreibung oder beides mit dem Deutschen übereinstimmen, leichter merkt als etwa die entsprechenden französischen oder lateinischen Wörter, leuchtet ohne weiteres ein. Das Kind erkennt sofort darin etwas ihm bereits Bekanntes. Die volle Übereinstimmung nach Laut oder Schreibung*) oder gar beidem ist aber verhältnismäfsig selten. Meist hat irgend eine oder mehrere Lautverschiebungen oder ein Lautverlust stattgefunden, ***drink*** trinken, ***thing*** **D**ing, ***ship*** Schi**ff**, ***drop*** **T**ropfen, ***path*** **P**fad, *sister* Schwester (lautlich auch in *sword*, *knee* usw.). Bei *through* ‚durch' haben wir Lautverschiebung**), Umstellung und Lautausfall.

Leichtere Lautverschiebungsfälle errät das Kind im Satzzusammenhang von selbst. Bei schwierigern führt ein kurzer nachhelfender Wink auf die Spur. Die beobachteten Fälle sind womöglich vom Kind zusammenzustellen und zu ordnen. Eine gedruckte umfangreichere und systematische Zusammenstellung könnte dem Kind zu seiner Kenntnisnahme nach eigenem Wunsch und Bedürfnis in die Hand gegeben werden.

Damit wird die Beobachtungsgabe entwickelt, und ich habe schon erlebt, dafs Kinder im Ausspüren verwandter Wörter grofse Findigkeit entwickelten und Spafs daran kriegten. Man mufs nur, da die »Lautgesetze« vielfach durchlöchert sind, in der Hinsicht möglichst wenig verlangen und jede Entdeckung des Kindes als Fund begrüfsen.

Wie aus der Einleitung bereits ersichtlich, benutze ich die Lautentsprechung auch da, wo in der fremden oder unserer eigenen Sprache ein Bedeutungswandel stattgefunden hat. Ich glaube, es ist immerhin besser, das Kind beachtet die Tatsache, dafs *top* und Zopf, *glad* und glatt, *rise* und reisen, *show* und schauen, *thatch* und Dach, *mist* und Mist, *cup* und Kopf, *weak* und weich usw. ursprünglich das gleiche Wort sind, als dafs es solche Wörter sich mühsam als tote Vokabeln einprägt, ohne sich über ihre Natur irgendwelche Gedanken zu machen. Wenn es bei *beat* an unser Ambofs, bei *tail* an Rübezahl, bei *care* an Karfreitag, bei *bury* an Schillers »noch köstlicheren Samen bergen wir trauernd in der Erde Schofs« und bei der üblichen Aussprache dieses Wortes mit *e* an den Wechsel von »-burg« und »-berg« in deutschen Ortsnamen denkt, so sind das, auch ganz abgesehen vom Dienst, den sie dem Gedächtnis leisten, wertvolle Gedankengänge, die dem Kind einen kleinen Einblick in das Walten des Sprachgeistes eröffnen.

Neuerdings dringt nun die neue oder direkte Spracherlernungsmethode immer siegreicher vor mit ihrer Forderung, die fremden Ausdrücke nicht an diejenigen der Muttersprache, sondern unmittelbar an die Begriffe anzuknüpfen. Diese Forderung ist eine berechtigte Verwahrung gegen die alte Übersetzungsmethode mit ihrem öden Vokabellernen, weil die Anknüpfung des fremden Ausdrucks an das mehr oder weniger entsprechende Wort der Muttersprache statt unmittelbar an den Begriff ein Umweg ist. Nun ist es aber doch nicht ganz dasselbe, ob ich z. B. das französische *dormir* oder das englische Wort *sleep* an das deutsche Wort ‚schlafen' anknüpfe. Von *dormir* führt keine Brücke zum deutschen Wort, wohl aber besteht eine solche zwischen ‚*sleep*' und ‚schlafen' (vergl. *sheep* und Schaf). Zwischen *dormir* und ‚schlafen' gibt es ebensowenig eine innere Beziehung als zwischen diesen Wörtern und ihrer

---

*) Bei meinen Versuchen spielte die Schreibung im Anfangsunterricht keine Rolle, da ich nur Lautschrift zu Grunde legte. Vergl. Bd. V unter »Lautschrift«.

**) Dafs das englische *th* älter ist als unser *d*, dafs also eigentlich von Verschiebung von *th* zu *d* geredet werden müfste, ist für unsere Zwecke belanglos.

Bedeutung. Darum ist der Weg vom französischen Wort unmittelbar zur Bedeutung der kürzere, und der Weg über das deutsche Wort somit ein Umweg. Auf dem Weg vom englischen *sleep* zu seinem Begriff kann dagegen das deutsche Wort als Wegweiser dienen, auf welchen zu verzichten kein Grund vorliegt. Der Weg vom englischen *town* über ‚Zaun' zu ‚Stadt' ist zwar umständlicher, aber er eröffnet den Blick auf ein Stück Kulturgeschichte, das schon an und für sich wertvoll ist.

Nun wird vielleicht eingewendet, das seien allenfalls sprachgeschichtliche Erwägungen für die Zeit, wo der Schüler reif genug ist, um sie zu würdigen, aber nicht für den Anfang. Darauf habe ich zweierlei zu erwidern: 1. es liegt kein Grund vor, den Anfang des Fremdsprachenlernens, wie jetzt geschieht, in eine Zeit zu verlegen, wo der Schüler solche Erwägungen noch nicht versteht und 2. kommt später die etymologische Belehrung zu spät. Wenn ich den Weg durch eine unwegsame Gegend mit Mühe und Not schliefslich ohne Karte gefunden habe, dann mag wohl die Karte mir auch nachher noch willkommen sein, aber sie vermag mir nicht mehr den Dienst zu leisten, den sie mir geleistet hätte, wenn ich sie von Anfang an in Händen gehabt hätte.

3. Folgerungen. a) Damit ist bereits auf die wichtigste Folgerung hingewiesen, nämlich auf Aufschub des fremdsprachlichen Unterrichts bis zum Zeitpunkt, wo das Kind in seiner Muttersprache befestigt und im stande ist, aus der Anknüpfung der fremden Sprache an seine Muttersprache Nutzen zu ziehen.

b) Sodann folgt daraus, dafs wo mehrere Fremdsprachen zu lernen sind, die Reihenfolge ihres Auftauchens im Lehrplan sich nach ihrer näheren oder entfernteren Verwandtschaft mit dem Deutschen richten mufs, also z. B. holländisch, als niederdeutsche Schriftsprache, vor Englisch, Englisch vor Latein, Latein vor Französisch. Denn die Möglichkeit der Anknüpfung an unsere Schriftsprache oder an dem Schüler bekannte Mundarten nimmt in dem Mafse ab, in dem die Verwandtschaft aufhört oder verwischt ist.

Nun hat man zwar eine Anknüpfung auch schon auf anderm Weg versucht. Man hat vorgeschlagen, Fremdsprachen, denen wir Fremdwörter entlehnt haben, in der Weise zu lehren, dafs man von diesen Fremdwörtern ausgeht. Vergl. für den französischen Anfangsunterricht den Abschnitt »Analytisches Französisch« in Bd. III S. 53 dieses Handbuchs. Für das Lateinische und Griechische hat B. Otto in seinen Lateinbriefen und seinem griechischen Unterricht im »Hauslehrer« das Gleiche getan. Aber auf die Schwierigkeit der Sache weist im angeführten Abschnitt seines Aufsatzes »Französischer Unterricht« L. Bätgen selbst hin, wenn er schreibt: »Und doch stellt sich auch hier ein Aber ein. Es ist nämlich ohne weiteres einleuchtend, dafs wir uns des analytischen Französischs als Ausgangspunktes nur dann wirklich bedienen können, wenn es auch in den Schülern tatsächlich vorhanden ist.« Und wir wollen hinzufügen, dafs dieser Ausgangspunkt naturgemäfs um so mehr versagen mufs, je deutscher das Elternhaus ist, aus dem der Schüler kommt. Die Beobachtung lehrt aufserdem, dafs z. B. in England, wo die Sprache doch unendlich mehr mit Fremdwörtern verseucht ist als bei uns, Kinder unter zwölf Jahren meist nur Wörter angelsächsischen Ursprungs gebrauchen.*) Bei uns dürfte diese Beobachtung des Fehlens der meisten Fremdwörter der Erwachsenen in der Sprache des Kindes mindestens ebenso gemacht werden. Denn die Fremdwörter, die das Kind ja nicht an verwandte, ihm bereits bekannte, Wörter anknüpfen kann zur Befriedigung eines wohlbegründeten Bedürfnisses, dessen Vorhandensein von den Volksetymologien aller Völker bestätigt wird, bieten seinem Gedächtnis verhältnismäfsig grofse Schwierigkeiten. Nur durch die Häufigkeit ihres Gehörtwerdens bleiben solche Wörter, namentlich wenn sie konkrete Gegenstände bezeichnen, die das Kind täglich sieht, haften. Die Anknüpfung an die Fremdwörter wird also aus guten Gründen sehr oft im Stich lassen.

Dagegen bietet die Urverwandtschaft

*) Für diesen Fremdwörterschaden des Englischen machen wir uns dadurch unempfindlich, dafs wir Französisch und Lateinisch früher lernen, so dafs uns dann gerade die Fremdwörter das bereits bekannteste am Englischen sind, durch ihre Schreibung besonders.

dieser Sprachen mit der unsern immerhin eine gröſsere Menge Berührungspunkte als man gewöhnlich ahnt. Ich kann mich aus der Zeit meines eigenen Griechischlernens noch lebhaft an die Freude erinnern, die ich jedesmal hatte, wenn ich beim Nachschlagen eines Wortes in Benselers Schulwörterbuch ein althochdeutsches oder lateinisches verwandtes Wort kurz angedeutet fand. Wie bedauerte ich, daſs mein lateinisches Wörterbuch nicht ebenso verfuhr! Da lernt man mechanisch *fertilis* ‚fruchbar' ohne Ahnung, daſs *fer-* und ‚-bar' derselbe Stamm ist (lat. *f* deutsch *b*). Die Bemerkung, daſs es im Lateinischen auch ein *f* gibt, das wie das russische *f* in Feodor oder das negerenglische *f* in *naffin* für *nothing* aus einem ältern Lispellaut entstanden ist und darum deutschem *t* entspricht, würde *foris*, *forum* mit unserm ‚Tor', *ferox* mit ‚Tier' zusammenbringen, ob nun die Verwandtschaft der letztern beiden Wörter wissenschaftlich anfechtbar ist oder nicht. Auch hier gäbe es Gelegenheit zu kulturhistorischen Streiflichtern, z. B. *pecus*, *pecunia*, ‚Vieh' (got. *faihufriks* ‚viehfrech' = geldgierig). So könnten bei Aufschub des Unterrichtsanfangs auch Latein und Griechisch ans Deutsche angeknüpft werden, wenn auch naturgemäſs lange nicht so oft wie germanische Sprachen. Darum müſsten diese vor ihnen an die Reihe kommen.

Auch der französische Wortschatz ist in seinem gröſsten Teil, sogar wenn man von den eingedrungenen germanischen Wörtern (z. B. *hache* ‚Hacke', *garder*, ‚warten') absieht, mit dem Deutschen urverwandt. Nur hat die riesige Abschleifung der Laute oft keinen Stein mehr auf dem andern gelassen. Man denke z. B. an *qui* und ‚wer' (lat. *quis*, got. *hwis*), *je* und ‚ich' (lat. ego, got. ik). *voir* und ‚wissen' (eigentl. gesehen haben) usw. usw. Darum empfiehlt sich, Latein vor Französisch zu treiben.

c) Natürlich erwirbt man auf diesem Weg nur Verständnis für die Natur der fremden Sprache, nicht auch Gewandtheit in ihrem Gebrauch. Wo daher diese erstrebt wird, darf das empfohlene Verfahren nur den Anfang bilden zur Einführung, und die sog. direkte Methode muſs als Fortsetzung folgen. Das durch die hier empfohlene erste Einführung erzielte Geschick im Erraten der Bedeutungen aus der Wortform wird auch nachträglich bei jeder Fortsetzung nach einer anderen Methode unbemerkt gute Dienste leisten.

d) Da wohl nicht zu erwarten ist, daſs jeder Lehrer für dieses Verfahren das nötige Wissen und Geschick besitzt, und da der Schüler in der Lage sein muſs, eigene Einfälle auf diesem Gebiet oder anderes, was er wohl wissen möchte, nachprüfen und nachschlagen zu können, so hat das Lehrbuch alle nötigen Anhaltspunkte zu bieten.

Dazu wäre oft nicht einmal mehr Raum nötig als bisher. Die einander entsprechenden Buchstaben z. B. des englischen und des deutschen Wortes wären einfach im Wörterverzeichnis durch den Druck hervorzuheben z. B. ***death*** ‚**Tod**', ***dead*** ‚**tot**'. Wo Bedeutungswandel stattgefunden hat, wär das lautlich entsprechende Wort in Klammern beizufügen z. B. »*deer* (**Tier**!) Rotwild.«

Der sprachlehrliche Teil des Lehrbuchs behandelt die Lautentsprechung ausführlich und bietet zu jeder Lautentsprechungsregel reichliche und übersichtlich geordnete Beispiele. Ihre Benutzung ist dem eigenen Fleiſs des Schülers zu überlassen.

Die ersten Texte sind so auszuwählen, daſs darin nur, oder fast nur, Wörter vorkommen, die in der deutschen Sprache Verwandte besitzen, so daſs sich der Anfänger »hineinlesen« kann wie in eine deutsche Mundart.*) Wo durch Beginn mit Lautschrift (s. Bd. V, S. 362 ff.) die Leseschwierigkeiten beseitigt sind, geht das leicht.

4. Schlußbemerkungen. Wie weit bei dieser Nutzbarmachung der Sprachgeschichte für den Unterricht zu gehen ist, muſs die Erfahrung lehren. Wenn man einmal angefangen hat, uns verwandte Sprachen zuerst zu lehren, wird sich der richtige Maſsstab bald von selbst ergeben. Auch beim bisherigen Betrieb macht sich der Schüler

*) Daſs das im Englischen möglich ist, zeigt folgendes Rätsel: There was a little green house, and in the little green house there was a little brown house, and in the little brown house there was a little yellow house, and in the little yellow house there was a little white house, and in the little white house there was a little heart. A walnut.

vielfach seine Gedanken über die Herkunft der Wörter. Manches merkt er von selbst, manches auch nicht. Diesen bisher dem Zufall überlassenen Trieb gilt es methodisch zu unterstützen Dabei mufs immer der Grundsatz leiten: Gedächtnis hilfe, nicht Gedächtnisbelastung. Daher nirgends Zwang, nirgends ein den Schüler langweilendes in die Tiefe gehen.

Literatur: (Da mir pädagogische Literatur über den Gegenstand nicht bekannt ist, kann ich blofs sprachwissenschaftliche angeben.) Joh. Frank, Etymologisch Woordenboek der Nederlandsche Taal. 'S Gravenhage 1892. — J. Melon, Étude comparée des Langues Vivantes d'origine Germanique. Namur 1898. — E. Müller, Etymol. Wörterbuch der engl. Sprache. Köthen. — V. Henry, Grammaire comparée de l'Anglais et de l'Allemand. Paris 1893. — F. Tamm, Etymologisk Svensk Ordbok. Stockholm 1890ff. — H. Falk u. A. Torp, Etymologisk Ordbog over det norske og det danske Sprog. Kristiania 1901ff. — Nyrop-Vogt, Das Leben der Wörter. Leipzig 1903.

Waldhambach i. Els. Joh. Spieser.

Sprechen (Aussprechen) des Deutschen

s. Aussprache

Sprechen fremder Sprachen

1. Das Recht der Kulturbedürfnisse bei Gestaltung der Bildungsideale. Übliche Geringschätzung des Sprechenkönnens. Andere Stellung des Auslandes zu der Aufgabe. Berechtigung einer billigeren Beurteilung und planvolleren Bemühung auch bei uns. 2. Notwendigkeit frühzeitigen Beginnes der Übung in unseren Schulen. Normen für die Durchführung. Die formale und die materiale Seite des Sprechenkönnens. 3. Die besonderen Schwierigkeiten für die Schule. Möglichkeit eines gewissen Ausgleichs. Wert des rechten Anfangs. 4. Verwirklichung ohne Schädigung der gewichtigeren Aufgaben des Sprachunterrichts. Besondere Bemerkungen über die französische und englische Sprache. Schwanken der methodischen Anschauungen.

1. Das Recht der Kulturbedürfnisse bei Gestaltung der Bildungsideale. Übliche Geringschätzung des Sprechenkönnens. Andere Stellung des Auslandes zu der Aufgabe. Berechtigung einer billigeren Beurteilung und planvolleren Bemühung auch bei uns. Ob die Ziele für unsere höhere nationale Bildung schlechthin durch ein sozusagen freischwebendes Bildungsideal bestimmt werden sollen, oder durch das tatsächliche Kulturbedürfnis, oder durch eine Verbindung und Vermittlung von beidem, darüber herrscht noch keineswegs volle Klarheit und Einmütigkeit. Fafst man übrigens den Begriff der Kultur (und den des Kulturbedürfnisses entsprechend) nicht äufserlich, so braucht ein besonderer Gegensatz kaum zu walten; um so weniger, als das scheinbar so frei in sich selber ruhende Ideal der Menschenbildung in Wirklichkeit doch sich nicht unabhängig zu halten vermag von dem Stande der Kultur in der jedesmaligen Zeitperiode. Aber auch ganz bestimmte Kulturbedürfnisse, selbst wenn an sich von gar nicht idealer Art, können nicht unberücksichtigt bleiben. So »herrenlos ist auch der Freiste nicht«, dafs er nicht mehr oder weniger nach dieser Seite gebunden bliebe.

Man war bei uns lange Zeit geneigt und ist es zum Teil noch, das Sprechen fremder Sprachen als aufserhalb des Kreises der echten Bildungsaufgabe liegend zu betrachten, das heifst das wirkliche Sprechen lebender Sprachen; denn dafs man nach vieljährigem Betrieb des Lateinischen diese Sprache nicht blofs lesen und schreiben, sondern auch einigermafsen mündlich gebrauchen könne, wurde ja freilich erwartet, wenn auch vielfach vergeblich. Indessen auch wo es erreicht worden ist, würde man sich täuschen, wollte man darin ein wirkliches Sprechen einer fremden Sprache sehen; es kann immer nur ein Aneinanderreihen, ein vielleicht ziemlich rasches Aneinanderreihen formal, syntaktisch und phraseologisch korrekter Worte und Wendungen sein, nicht viel anders als ein mündlich Geschriebenes, wenn man dieses Paradoxon wagen darf. Es fehlt dabei ja die gesamte lautliche Echtheit (die immer bei zwei gegenüberstehenden Sprachen, selbst in der nämlichen Zeit und selbst bei nachbarlichem Aneinandergrenzen, aufserordentlich weit auseinanderfällt); es fehlt der wirkliche Flufs, die echte Modulation, Satzbetonung, es fehlt der bestimmte Sprachgebrauch einer bestimmten Lebenssphäre, Schicht, Zeit (denn nur in solcher bestimmteren Ausprägung führt mündliche Sprache ein wirkliches Leben). Alle diese Dinge also gehören dazu, wenn eine lebende Sprache gesprochen werden soll.

Dieses letztere Ziel pflegt man unter uns, wie gesagt, in das allgemeine höhere Bildungsideal nicht einzubeziehen; von unseren Gebildetsten hat wohl der gröfsere Teil nichts davon erworben. Wenn man bei einem Gelehrten oder Künstler die mündliche Beherrschung einer fremden Sprache antrifft, so wird das als ein zufälliges, angenehmes Mehr an Bildungsbesitz oder auch an persönlicher Befähigung empfunden, es erweckt wohl auch ein bifschen Hochschätzung oder Neid, aber die Leistung selbst ist darum nicht allgemeiner. Ja es gibt weithin die Anschauung, als ob solches Sprechenkönnen ein Geschäft für eine geistig niedere Schicht sei und bleibe, für Kellner und ihresgleichen, und als ob es immer eine Art von Abrichtung bedeute, wie sie eines Menschen der höheren Gattung unwürdig sei. Im Auslande, d. h. in den meisten europäischen Ländern, hat man nicht so gedacht. Freilich würde schon die äufsere Lage es den meisten schwer gemacht haben, so zu denken und zu verfahren; um auch nur eine Zeitlang sich der Aneignung fremder Idiome zu entziehen, mufs eine Nation eine bedeutende eigene Kultur und eine ansehnliche äufsere Gröfse haben. In der neuesten Zeit ist aber im Ausland fast allerwärts der Eifer für die Erlernung lebender Sprachen noch sehr gestiegen; er ist grofs in Frankreich, das ehedem gar nichts davon kannte, sehr grofs in Italien, das sich längst nicht mehr auf die französische Nachbarsprache für seine Gebildeten beschränkt; er erwacht selbst und wächst ein wenig in England, das doch die Hälfte der Welt mit seiner eigenen Sprache erobert hat. Der steigende Verkehr auf der gesamten Oberfläche des Erdballs, die zunehmende Schwierigkeit des Existenzkampfes, die jedes Mittel schätzen macht, das einen Vorzug bedeutet, einen Vorteil ergeben kann, das Bedürfnis der Nationen, sich auch draufsen weit von ihrer Heimaterde Boden zu sichern oder doch Rechte und Anknüpfungen: alles das macht das Ziel auch für uns hochwichtig, ob wir's nun schon zur Genüge empfinden oder nicht. In nicht ferner Zeit dürfte das Sprechen lebender Sprachen zu den Elementarkenntnissen oder -fertigkeiten zählen. Dafs dergleichen innerhalb eines Volkes in sehr umfassendem Mafse erworben werden, nahezu allgemeiner Besitz werden kann, zeigt z. B. die Schweiz, und gewisse Teile derselben (Engadin!) ganz besonders; aber auch sonst fehlt es ja nicht an Ländern, in denen mehr als eine Sprache allgemein gekonnt wird.

Ob der Sache auch ein höherer Bildungswert innewohnen könne, diese Frage ist noch nicht beantwortet. Wer immer nur vom Parlierenkönnen redet und auf Kellner oder allenfalls Pensionsmädchen hinüberblickt, wird das nicht glauben; wer sogleich spottend der *méthode du perroquet* gedenkt, um so weniger. Aber schon das blofse Ablernen und Nachahmen hat doch in Wirklichkeit eine gewisse bildende Kraft; es hat nicht zustande kommen können ohne Schärfung des Ohres und Schulung der Zunge, nicht ohne viel Beobachtung und Bemühung, es erfordert eine gewisse Lebendigkeit und Gewecktheit, die sich sonst vielleicht nicht einstellen würde; und auch das Sprachgefühl, welches sich über dem Erfordernis des (aktiven und passiven) Gebrauchs zweier Sprachen bilden mufs, ist nicht zu verachten. Ganz für sich allein gewonnen, würde das alles nicht viel bedeuten, so wenig etwa wie gute Manieren, ein sicheres gesellschaftliches Auftreten an sich schon einen persönlichen Wert erweisen. Aber wenn diese guten Manieren sich verbinden mit wirklich humanem Fühlen, mit dem Verständnis für persönliche Rechte, mit Takt des Herzens, wenn sie ein Ausdruck, eine Erscheinungsform dieser Vorzüge sind, dann gewinnen sie in diesem Zusammenhange auch einen Wert für sich. Ebenso ist es mit dem Sprechenkönnen. Wo es sich mit wirklichem Sprachverständnis verbindet, da verdient es sicherlich Schätzung, da bildet es eine schöne Ergänzung, oder vielmehr: es wird doch als eine notwendige Ergänzung, als ein Stück des vollen Verständnisses betrachtet, so wie man auf die guten Manieren nicht verzichten mag, auch wo man von dem humanen Fühlen der Person überzeugt ist. Wir haben in Deutschland freilich oft genug uns mit dem innerlichen Besitz begnügt, der keine Form des Ausdrucks zu finden weifs; Beherrschung der Form flöfste fast als ein Fremdartiges Mifstrauen ein. So ist denn, um von

anderem zu schweigen, unsere Beredsamkeit in der Muttersprache im ganzen nicht weit her, und um so mehr hat man bei den fremden Sprachen jede mündliche Beherrschung lange Zeit als aufserhalb der eigentlichen Bildungsaufgabe liegend angesehen.

Oder man wollte sie wenigstens nur als ein Ergebnis, das sich zum Schlusse nebenbei mit einstellen dürfe, einstellen werde, das aber sich zum Schlusse keineswegs einzustellen pflegte. Die Fähigkeit zur Erwerbung einer Fertigkeit — und eine solche ist das Sprechen, ein unbewufst geübtes Können mufs es sein, wenn es Sprechen heifsen soll — nimmt in dem Grade ab, wie die Reflexion auf dem betreffenden Gebiete erstarkt ist; diejenige gegenüber einer Sprache insbesondere auch in dem Mafse, wie man in der eigenen Sprache zu festem, breitem Besitz mit sicherer Gewöhnung gelangt ist. Sie wird später überhaupt nur mit grofser Mühe erworben und oft erfolglos oder mit geringem Erfolg erstrebt; sie entwickelt sich auf früher Altersstufe mit Leichtigkeit. Freilich ist dieses Sprechenkönnen bei dem Kinde schon deswegen so viel leichter, weil der Umfang der Gedanken, Gefühle, Begriffe, die es zum Ausdruck bringt, ein sehr bescheidener ist, und keineswegs kann man deshalb mit 30 Jahren eine Sprache sprechen, weil man sie mit 7 Jahren sprechen (was man so nennt) konnte. Aber was in den frühen leicht gewonnen wird, was man nicht wieder verloren gehen zu lassen braucht, ist Unbefangenheit, das mangelnde Gefühl der Verlegenheit, einer Eigenschaft, die so viel treffliches Können in der Welt nicht zu seiner Erscheinung kommen läfst, die die edelsten Kräfte lähmt und gewissermafsen mit den klarsten Köpfen ihren Spott treibt. Wer als Knabe auf dem Pony gesessen hat, wird niemals später den Rücken des Pferdes scheuen oder sich leicht abwerfen lassen.

2. Notwendigkeit frühzeitigen Beginns der Übung in unseren Schulen. Normen für die Durchführung. Die formale und die materiale Seite des Sprechenkönnens. Im Auslande wird nun freilich der Sprachunterricht in dem geschilderten Sinne meist in den Familien durch Bonnen, Gouvernanten oder Sprachmeister gegeben. Aber auch in die Schule dringt die Aufgabe dort mehr und mehr ein. Nichts hindert auch uns, in unseren öffentlichen Schulen sogleich bei dem Beginn der Erlernung einer lebenden Sprache das Sprechenkönnen mit zum Ziel zu machen und mit dem ersten Wortstoff die ersten Übungen zu verbinden. Strenge Richtigkeit der Einzellaute mufs hierbei einerseits Voraussetzung sein, wird aber andererseits durch die Sprechübungen selbst gefördert, insofern eben hier eine häufige Wiederholung derselben Verbindungen die genaue Einübung des einzelnen eher ermöglicht als eine nur gelegentliche und zufällige Wiederkehr, auch die Aufmerksamkeit auf die physisch-klangliche Seite überhaupt ernstlich gerichtet wird, nicht blofs auf die schriftlich-grammatische. Auch eine gewisse Echtheit der Satzmodulation kann durch das Vorbild des Lehrers von Anfang an erzielt werden (an deren Fehlen es oft mehr als an der lautlichen oder phraseologischen Unvollkommenheit liegt, dafs die Sprachkorrektheit im fremden Lande selbst nicht anerkannt wird). Die Verwandlung eines grofsen Teils des Lesestoffs und auch selbst des grammatischen in Fragen und Antworten verursacht keine Schwierigkeit. Dafs auch die Schüler untereinander frühzeitig angehalten werden Fragen zu stellen und zu beantworten, kommt als wünschenswert hinzu. Die Nötigung zu zusammenhängendem Sprechen, Inhaltsangaben z. B., ist insofern mifslich und nur mit Vorsicht zu üben, als hierbei der wünschenswerte oder vielmehr der zum Wesen des Sprechens gehörige Flufs nicht erreicht wird und leicht die Gewöhnung an Stückeln und Stocken eintritt; selbst auf oberen Stufen soll der Austausch in Frage und Antwort vorwalten. Jede Antwort soll womöglich im Momente vor der Öffnung des Mundes so zurechtgelegt sein, dafs sie in Flufs und Zusammenhang gegeben werden kann. Sofern gleichwohl Pausen entstehen müssen, gewöhne man die Schüler von Anfang an, wenigstens diejenigen Wortgruppen zusammen hervorzubringen, die dem Sinne nach zusammen gehören, und lasse längere Sätze zu diesem Zwecke planmäfsig einteilen. Dafs die Rede der Schüler wirklich im Sprechtone herauskomme, nicht in dem-

jenigen des Aufzählens und Aneinanderreihens von Worten, nicht als Leiern, Plärren, Hersagen, Herausstofsen, ist eine weitere Norm.

Sehr wichtig ist die Gewöhnung des Ohres an das in der fremden Zunge Gesprochene. Hier ist ungünstig, dafs der Lehrer die einzige Person ist, die die Schüler zu hören bekommen. Dafür mufs derselbe alsbald über das pedantisch langsame, laute und gesucht deutliche Sprechen der ersten Periode hinausstreben und schon früh an ein leichteres, wirklich gesprächmäfsiges Heraussprechen seiner Sätze das Ohr der Schüler gewöhnen; die Fähigkeit, sich in solche Sprechweise hinein zu fühlen oder zu raten, ist in dem jugendlichen Alter weit gröfser als später. An das Hören der fremden Sprache in ihrem fliefsenden Zusammenhange gewöhnt man die Schüler auch dadurch, dafs man vielfach den Text der Lektüre vorliest oder vorlesen läfst, ohne dafs die Bücher dabei geöffnet sind, sei diese Lektüre nun Wiederholung oder auch (bei fortgeschrittenem Können) neu und unbekannt, wie man andererseits die Geläufigkeit der Zunge durch Memorierenlassen von Gesprächen, Lustspielszenen, aber auch sonstigen Texten erhöht; denn das Nämliche oft sprechen zu müssen, schult die Sprachorgane mehr als es stets wechselnde Aufgaben vermögen. In dem Einprägenlassen fertig ausgearbeiteter Gespräche über allerlei Stoffgebiete und aus allerlei Situationen, wie gewisse Hilfsbücher dergleichen darbieten, sollte man übrigens nicht weit gehen: diese Betätigung wird eine bedauerlich mechanische und bereitet doch auf die Wirklichkeit keineswegs so gut vor, wie man glaubt.

Mit alledem nun wird nur der formalen Seite des Sprachkönnens gedient; es kommt dazu die inhaltliche: der Besitz und die sichere Verfügung über diejenigen Ausdrücke und Wendungen, welche nun einmal die gebräuchlichen sind und nicht etwa durch Übertragung der heimischen ersetzt, nicht etwa frei aus richtigen Einzelworten zusammengebaut werden können. Die einzelnen Sprachen haben nicht blofs, wie man ehedem meinte, eine Anzahl idiomatischer Wendungen zwischen den für alle Sprachen gültigen, sondern die letzteren sind überhaupt kaum vorhanden, idiomatisch ist fast alles, namentlich für die Sprechsprache. Hier ist nun der Zögling einer Schule aufserhalb des Landes in der ungünstigen Lage, dafs ihm zwar Redewendungen aller Art entgegengebracht und angeeignet werden können (obwohl dieselben im allergünstigsten Falle immer nur ein bescheidenes Bruchteil dessen ausmachen, was im Lande gewöhnlich ist, denn über den wirklichen Umfang des Alltäglichen täuscht man sich leicht), dafs aber diese Aneignung sich nicht, wie unter natürlichen Verhältnissen, von selbst vollzieht. Dort nämlich, wo man die Situation mit erlebt und aus der Situation heraus die Wendung vernimmt und auffafst, bleibt dieselbe ohne Schwierigkeit haften und taucht nachträglich mit der ähnlichen Situation von selbst im Geist und Munde wieder auf, während sie andernfalls künstlich befestigt werden mufs und erst durch einen Akt des Besinnens hervorgeholt werden kann, in vielen Fällen auch zu tief unter die Schwelle des Bewufstseins gesunken ist, so dafs sie überhaupt nicht rechtzeitig auftaucht und erst der *esprit de l'escalier* sie vielleicht wieder findet.

Einen gewissen Ausgleich für diesen Mangel erstrebt die Schule durch dreierlei: erstens durch die Verwendung von Anschauungsbildern, die nicht blofs mannigfache Gegenstände, sondern auch Handlungen, Situationen, Vorgänge darstellen und neben einem sich wenigstens nicht ganz unnatürlich darbietenden Wortschatz aus konkreten Gebieten auch zu Urteilen und Stimmungsäufserungen Gelegenheit geben. Zweitens dadurch, dafs wenigstens die im Schulleben sich vollziehenden Vorgänge und dazu manche vom Lehrer absichtlich vorgenommene Handlungen stets in der fremden Sprache besprochen oder mit dem Ausdruck in der fremden Sprache begleitet werden. Drittens durch eine solche Auswahl der Lektüre, welche in lebendige Situationen des wirklichen Lebens einführt (nicht blofs in eine akademische Gedankenwelt, in politische und Kriegsgeschichte), also gute Erzählungen umfafst und gediegene neuere Lustspiele, und durch eine wirklich lebendige Behandlung derselben, also ein Vorlesen und Lesen, das sich über Pedanterie, Monotonie und Schulmattheit zu erheben vermag. —

3. Die besonderen Schwierigkeiten für die Schule. Möglichkeit eines gewissen Ausgleichs. Wert des wenigstens gemachten rechten Anfangs. Trotz all dieser Maſsnahmen steht der Entwicklung eines sicheren Könnens das groſse Hindernis entgegen, welches in der steten Unterbrechung der Übung durch die Anwendung der Muttersprache liegt, da die fremde Sprache doch immer nur in einigen Stunden der Woche zur Anwendung kommt. Nicht ganz so schwer wiegt der Nachteil, daſs in der Klasse zahlreiche deutsche Zöglinge vereinigt sind, unter welchen dem einzelnen nur ein ganz geringer Bruchteil der Zeit zuzufallen scheint. Wenn die Übungen lebendig und in raschem Tempo betrieben werden und der Lehrer nicht nur geschickt zu wechseln, sondern auch alle Schüler zugleich in Anspannung zu erhalten weiſs, wenn alle mindestens hörend immer beteiligt sind, so ist der Anteil des einzelnen nicht zu gering. Was aber die Unterbrechung durch Deutsch betrifft, so ist es wenigstens von Wert, wenn innerhalb der der fremden Sprache gewidmeten Stunde die beiden Idiome nicht immer unnötig durcheinander laufen, die Übertragung aus einem in das andere zurücktritt vor der mannigfach variierten Anregung in der einen, fremden, und die Unterrichtssprache wesentlich die fremde ist, was sich bei frühzeitiger Gewöhnung für die meisten Operationen verwirklichen läſst.

Kann bei alledem auf der Schule nicht die Fähigkeit zu beliebiger und sicherer Konversation erreicht werden, so spricht das doch nicht gegen den Wert der gesamten Bemühung, wofern die Schüler wenigstens wirklich auf den Weg dazu gebracht worden sind, wenn auch die Gewöhnung der Organe und des Geistes nur innerhalb eines beschränkten Gebietes erzielt ist, woran das Weitere sich dann unschwer ansetzen kann. Auf den Weg wird man aber nicht gebracht durch die Aneignung aller möglichen Sprachregeln und das Ansammeln alles möglichen Einzelmaterials; Fertigkeit wird weder ersetzt noch vorbereitet durch Wissen; unbeherrschtes Wissen hemmt die Bewegung mehr als daſs es sie fördert. —

4. Verwirklichung ohne Schädigung der gewichtigeren Aufgaben des Sprachunterrichts. Besondere Bemerkungen über die französische und englische Sprache. Schwanken der methodischen Anschauungen. Die Frage erhebt sich, welche Bildungsaufgaben bei solcher Begünstigung des Sprechenkönnens Einbuſse leiden. Wenn grammatische Einzelheiten darüber zum Teil aus dem Unterricht schwinden müssen, so braucht die Sicherheit in allen Hauptgesetzen keineswegs zu leiden, sie wird durch häufige lebendige Anwendung derselben eher gesteigert. Die Übersetzung in die fremde Sprache ist offenbar immer ein Mittel zum Zweck der grammatisch-stilistischen Sicherheit gewesen; aber diese läſst sich nicht bloſs auf dem Wege solcher Übersetzungen bewähren. Für die freien schriftlichen Arbeiten liegt in der Gewöhnung an freien mündlichen Gebrauch offenbar nur ein Vorteil. Die Übertragung endlich aus den fremdsprachlichen Schriftstellern ins Deutsche braucht nicht ernstliche Beeinträchtigung zu erfahren, obwohl manchmal Umschreibung und Kontrolle in der fremden Sprache an ihre Stelle treten kann. Noch kann man fürchten, daſs das Verständnis des Besprochenen überhaupt untiefer sein werde, wenn die immer doch nur oberflächlich beherrschte fremde Sprache das Organ bilde. Diese Gefahr darf sich nicht verwirklichen, es muſs vielmehr überall die Muttersprache eintreten, wo eine tiefer gehende Erklärung, eine feinere Unterscheidung, strengere Prüfung des Urteils und der Sachauffassung Bedürfnis ist.

Die beiden Sprachen, welche für unsere höheren Schulen wie für unser nationales Kulturbedürfnis in Betracht kommen, die französische und die englische, finden nicht gleiche Bedingungen vor. Die Handhabung der französischen ist für uns so ungleich schwieriger und zugleich die geistige Schulung an ihr so viel ernstlicher, daſs sie den Vorteil früheren Beginnes, längerer Gesamtdauer, zahlreicherer Stunden — wie für die meisten Schulen in Wirklichkeit, so mit Recht in Anspruch nimmt. Die Meinung freilich, daſs in gewissen deutschen Landschaften die Sprachorgane dazu überhaupt nicht geeignet und die Mühe verloren sei, ist eine naturgeschichtlich irrige; der Sprachlehrer muſs seine

Sache nur verstehen, phonetisch, didaktisch und moralisch verstehen. Das Englische darf etwas später eintreten, da bei der immerhin gröfseren Nähe, wenn nicht der englischen Lautwelt, so doch der Vortragsweise, das Nötige immer noch erreicht werden kann, zumal der Zwang, welcher den Sprachorganen auf einem Gebiete angetan worden ist, sie auch für andere geschmeidig gemacht hat. Bis zum Verwechseltwerden mit Engländern wie mit Franzosen es bringen zu wollen, ist ein Gedanke, der nur auf unzulänglicher Würdigung der tatsächlichen Schwierigkeit beruhen kann. Denn wie viel man über verschiedene Leichtigkeit und Schwierigkeit der einzelnen Sprachen reden und streiten mag: wenn es wirkliche Beherrschung gilt, so sind sie (ich kann nur wiederholen, was ich anderswo gesagt habe) alle gleich leicht. Nämlich jede ist unendlich schwer.

Im ganzen scheint die Frage nach dem Wert der Pflege des Sprechens gegenwärtig in den Kreisen der höheren deutschen Schulen wieder eine offenere denn vor etwa einem Jahrzent. Als ein im fremdsprachlichen Unterricht neu aufgestelltes Ziel schien es vielen interessanter und erreichbarer, als sich bei längeren Versuchen erwies. Die Pflege dieser Übung bedarf eben eines persönlich gewandten, auch erfinderischen, nicht geistlosen Lehrers, der zunächst auch für seine Person eine ansehnliche Fertigtigkeit erworben haben mufs. Als diese Vorzüge sich denn doch bei vielen vermissen liefsen und der Unterricht darüber eine gewisse Entgeistigung zu erleiden schien, machte sich eine Reaktion fühlbar, die vielfach zu einer Absage an das ganze Ziel führte. Es mufs gleichwohl die Hoffnung fortbestehen, dafs die rechte Vermittlung zwischen diesem Ziel der Fertigkeit und dem älteren des Verständnisses oder der geistigen Schulung von immer mehr Unterrichtenden gefunden und verwirklicht werde. Treffliche persönliche Vorbilder fehlen nicht. Mit der Frage, ob der gesamte Unterricht in lebenden Sprachen nach der rein imitativen Methode (die in Frankreich als »méthode maternelle« seit mehreren Jahren amtlich vorgeschrieben ist) gegeben werden solle, fällt also die im Vorstehenden besprochene nicht zusammen.

Literatur: Der Gegenstand ist besonders in den zahlreichen seit 1882 erschienenen Schriften über die Reform des neusprachlichen Unterrichts mit berührt, deren Reihe mit Vietor, Kühn und dem unterzeichneten Referenten beginnt und in den wiederholten Zusammenstellungen von Prof. Breymann in München zu ersehen ist. Durch praktisch vorbildliche Pflege des Sprechens im Unterricht zeichnet sich Direktor M. Walter in Frankfurt a. M. aus. Als gute Anleitung liegt das Buch von Quiehl »Französische Aussprache und Sprachfertigkeit« seit 1906 in 4. Auflage vor. Mit Recht beliebt sind auch die Gesprächbücher von R. Kron. Von besonders ausgedachten Methoden dürfen hier die Méthode Gouin (siehe darüber die Schrift von R. Kron) und die Methode von Irénée Carré in Frankreich nicht unerwähnt bleiben. Die Berlitz-Methode, zumeist von Erwachsenen für praktische Bedürfnisse benutzt, versäumt es nicht sich selbst bekannt zu machen. Eine ausführlichere Behandlung des Themas vom Referenten findet sich in dessen Sammelband »Aus Welt und Schule«, Berlin 1904.

Berlin. W. Münch.

Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde im höheren Schulunterricht

1. Berechtigung dieses Unterrichts. Die Forderung, die Schüler unserer Lehranstalten mit einer besseren und eingehenderen Kenntnis des Staats, unserer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse auszurüsten und ihnen ein tieferes Verständnis für diese Dinge mit auf den Weg zu geben, ist in unserer politisch, sozial und wirtschaftlich bewegten und erregten Zeit von mehr als einer Seite und mit immer wachsender Lebhaftigkeit erhoben worden. Sie hat zum Teil freudige Zustimmung gefunden, zum Teil ist sie auf energische Zurückweisung gestofsen. Nach beiden Seiten hat man durch Übertreibungen gesündigt. Manche erhofften von den politischen und sozialen Belehrungen eine neue Ära unserer Volkserziehung, die Heranbildung eines neuen, politisch und wirtschaftlich durchgebildeten Geschlechts. Andere besorgten einen neuen Sieg des Modernen über die Antike, der Utilitarier über die Idealisten; sie glaubten schon zu

sehen, wie eine materialistische Weltauffassung von dem Gymnasium Besitz ergriff; sie erklärten, was wir bisher an solchen Unterweisungen gegeben hätten, genüge völlig, und gingen so weit, die ganze Bewegung als Reklamegeschrei zu bezeichnen. Im übrigen hat es auch nicht an Stimmen gefehlt, welche mit ruhiger Überlegung die Aufgabe ins Auge faſsten, das Erreichbare prüften, den Kern der Forderung als berechtigt anerkannten, vor Übertreibungen warnten. Sie haben die Sache am meisten gefördert, während die übertriebenen Ansprüche, die von mancher Seite erhoben wurden, ihr nur geschadet haben.

Wir haben uns zunächst mit der Forderung politischer, sozialer und wirtschaftlicher Unterweisungen im allgemeinen zu beschäftigen. Wir leben in einem hervorragend politischen Zeitalter; einem Zeitalter, in dem der einzelne durch das allgemeine Wahlrecht und die weitverzweigte Selbstverwaltung zur unmittelbaren Teilnahme an der politischen Tätigkeit berufen ist; in dem die Politik infolge der Ausbildung der Presse und des Parteiwesens in die weitesten Kreise dringt. Es muſs von der Schule, wenn anders sie wirklich allgemeine Bildung geben will, in Interesse des einzelnen wie der Gesamtheit verlangt werden, daſs sie an diesem kennzeichnenden Zuge unserer Zeit nicht achtlos vorübergeht, sondern dem Schüler gewisse allgemeine Kenntnisse mitgibt, die geeignet sind, sein Verständnis für das Staatsleben zu vertiefen und sein Interesse dafür zu beleben. Wir leben ferner in einer Zeit der stärksten wirtschaftlichen Interessenkämpfe, die auf offenem Markte ausgefochten werden; in der das Staatsleben zu einem groſsen Teile unter dem Zeichen der Volkswirtschaft steht; in der die Not des Existenzkampfes von einem jeden der mit dem Wirtschaftsleben der Nation in Berührung steht, Kenntnis volkswirtschaftlicher Dinge und Verständnis und Interesse für solche Fragen fordert. Die höhere Schule, mag sie Beamte, die künftigen Leiter der Nation, mag sie solche vorbilden, die einst an der Güterproduktion selbst teilnehmen sollen, kann diesen Tatbestand nicht ignorieren, sondern ist verpflichtet sich die Frage vorzulegen, in welcher Weise sie diese Wissens- und Interessengebiete zu pflegen vermag. Wir leben endlich in einer Zeit, in der die sozialen Fragen in die erste Linie der groſsen politischen und nationalen Aufgaben gerückt sind; in der die soziale Zersetzung einen für die gedeihliche Entwicklung des Staates bedrohlichen Charakter angenommen hat; in der es als eine Pflicht der Schule erscheint, eine gewisse Kenntnis der sozialen Entwicklung und ein erstes Verständnis für die soziale Frage auszubilden. Oder anders ausgedrückt: unsere persönliche Erwerbstätigkeit hängt auf das engste mit dem allgemeinen Erwerbsleben der Nation zusammen; der Staat umfaſst uns inniger und stärker als in den Tagen des Absolutismus, der nur Gehorsam, nicht tätige Teilnahme am Staate vom einzelnen forderte; die sozialen Nöte ziehen uns in ihre Kreise, sie untergraben die Wurzeln unserer Existenz, sie zwingen uns unsere Kraft in den Dienst der Gesamtheit zu stellen. Wir sind nicht mehr ein Volk von Privatmenschen; wir können und dürfen uns nicht willkürlich loslösen von dem Leben der Nation, der wir angehören; die groſsen Interessen der Allgemeinheit bemächtigen sich unser und reiſsen uns in ihren Strudel hinein. Wie hat sich dem gegenüber die Schule zu verhalten? Ihre allgemeinste Aufgabe ist es, ihren Zöglingen ein ihrer Auffassungsfähigkeit angepaſstes Wissen mitzuteilen, welches geeignet ist sie zum Verständnis der sie umgebenden Welt anzuleiten; ihre Erkenntnis zu dem Bewuſstsein sittlicher Verpflichtung zu vertiefen und ihnen die Elemente einer Weltanschauung mitzuteilen, welche ihnen in dem Widerstreit der Meinungen und Stimmungen einen Halt zu geben vermag. Zu der Mitgift aber an sittlichen Begriffen, welche die Schule dem Schüler schuldet, gehören auch die Elemente des politischen Sinnes, Ehrfurcht vor der Majestät des Staates und das Gefühl dankbarer Liebe und der Verpflichtung dem Staate gegenüber; und andrerseits die Elemente des sozialen Sinnes, das Bewuſstsein der Zugehörigkeit zur Gesamtheit und der Verpflichtung, mit seinen persönlichen Kräften für die allgemeinen Interessen einzutreten.

Daſs die Schule sich bestreben müsse, Vaterlandsliebe und nationalen Sinn ihren Schülern einzuprägen, ist ja längst Axiom.

Dafs sie vom Staatsleben ein Bild zu geben habe, hat wenigstens für das Altertum immer als Grundsatz gegolten; ohne dies wären ja die griechischen und römischen Schriftsteller nicht verstanden worden. Anders hat sich die Schule im allgemeinen früher den sozialen und wirtschaftlichen Dingen gegenüber verhalten; und der Einwand lag ja nahe, dafs man sich hüten müsse, ihr Aufgaben zu stellen, die über die Fassungskraft der Schüler hinausgehen, dafs man Gefahr laufe, sie mit einem Lehrstoff zu belasten, den sich junge Leute dieses Alters noch nicht völlig anzueignen vermöchten, und dadurch ein Halbwissen zu erzeugen, welches besonders deshalb schade, weil es mit blasiertem Wissensdünkel fast untrennbar verbunden sei. Es ist bekannt, dafs unter denen, die insbesondere jede Steigerung der Aufgaben des Geschichtsunterrichtes für nachteilig erachteten, sich vor allen Heinrich von Treitschke befand; er sah darin eine Gefährdung des Universitätsunterrichtes. Nun müssen wir uns erinnern, dafs, selbst wenn wir von den vielen absehen wollten, die unsere höheren Schulen in Sekunda verlassen, auch ein starker Prozentsatz unserer Abiturienten sich nicht dem Studium widmet, sondern in das Heer, in die kaufmännische Laufbahn, in technische Berufe eintritt. Andrerseits haben wir Zeugnisse genug von Universitätslehrern, dafs auch von unsern Studenten nur ein geringer Teil sich mit sozialen und wirtschaftlichen Dingen eingehender beschäftigt. Die Universitäten sind ja in der Tat heute zu einem guten Teile Fachschulen geworden, die den allgemeinen Zusammenhang der verschiedenen Wissensgebiete nur mühsam aufrecht zu erhalten vermögen. Erzeugt die Schule nicht Interesse für die in Rede stehenden Verhältnisse, die Universität wird es bei vielen ihrer Angehörigen nicht erzeugen. Bestrebt sie sich aber in den ihr notwendig gezogenen Schranken ein erstes Verständnis für sie zu eröffnen, so steht zu hoffen, dafs gar mancher ihrer früheren Zöglinge auf der Universität versuchen wird, die Fäden weiterzuspinnen und sich eingehender zu unterrichten. Dessen freilich werden wir uns immer bewufst bleiben müssen, dafs es sich nur um die Elemente politischen und sozialen Verständnisses handeln kann. Politische Bildung kann die Schule nicht geben; sie kann freilich auch z. B. historische Bildung nicht geben und bemüht sich doch geschichtliche Kenntnis zu übermitteln, aus der, je reifer die Persönlichkeit wird, auch allmählich ein historischer Sinn heranreifen mag.

Nun ist zweifellos, dafs auch soziale und wirtschaftliche Dinge schon früher vielfach von dafür interessierten Lehrern herangezogen worden sind, sei es als Allotria im sprachlichen Unterricht, sei es als integrierender Teil des Lehrstoffes im Geschichtsunterricht, der sie ja auch im Grunde gar nicht zu umgehen vermag. Zumal seitdem diejenige Richtung der Geschichtswissenschaft, die neben dem Persönlichen auch das Sachliche, neben den Ereignissen das Zuständliche in systematischer Weise berücksichtigt, auch den Schulunterricht zu beeinflussen begonnen hat, ist das Interesse für diese Dinge sehr gewachsen, ein Umschwung, der, soweit er nicht zu dem entgegengesetzten Extrem geführt hat, die Erzählung hinter der Schilderung, das Persönliche hinter dem Zuständlichen zurücktreten zu lassen, mit Freuden zu begrüfsen ist. Es würde nun darauf ankommen, diesen Belehrungen über politische und soziale Verhältnisse einen gröfseren Umfang zu geben und sie zu einem grundsätzlich notwendigen Bestandteil des von den höheren Schulen übermittelten Lehrstoffes zu machen. Damit ist nicht gesagt, dafs sie in systematischer Form vorgetragen werden sollten; wohl aber müfste, um ein Wort zu brauchen, das Otto Frick gern auf die Geographie anwandte, es zum Unterrichtsprinzip werden, jede passende Gelegenheit, wofern der Hauptzweck des Unterrichtes nicht geschädigt wird, zu benutzen, um Kenntnisse dieser Art mitzuteilen und das Interesse für sie zu wecken. Es leuchtet ferner ein, dafs diese Unterweisungen nicht auf das Altertum zu beschränken sind. Die These, es genüge die politischen und sozialgeschichtlichen Unterweisungen an das Altertum anzuknüpfen, hat man ja oft genug damit begründet, dafs der Schüler dort die einfachen Grundzüge politischer und sozialer Bildungen finde. Dem wird man doch mancherlei entgegenhalten können: erstens, dafs es nicht genügen

kann, die elementaren Formen dem Schüler klar zu legen, sondern dafs man ihn, um ihn in unsere heutigen Kulturverhältnisse einzuführen, auch mit den komplizierteren bekannt machen mufs; zweitens, dafs die politischen und sozialen Bildungen des Altertums keineswegs so einfach und leichtverständlich sind, wie manche glauben, dafs sie zugleich aber zu einem grofsen Teile innerlich so verschieden von denen des modernen Lebens sind, dafs sie nicht ohne weiteres als Paradigma für diese gelten können. Man vergleiche doch den antiken republikanischen Stadtstaat mit dem heutigen monarchischen Nationalstaat, die antike Volksversammlung mit der modernen Volksvertretung, den Sklavenstand des Altertums mit dem Fabrikarbeiterstande unserer Zeit, den durch mannigfache Hemmnisse technischer und politischer Art behinderten Warenaustausch des Altertums mit dem gewaltigen Umfang der internationalen Arbeitsteilung, wie er heute Platz gegriffen hat.

2. Aufgaben, Grenzen, Methode. Wenn ich nun zu dem Besonderen der Aufgabe komme, so scheint mir folgendes erforderlich zu sein: es gilt erstens die Schüler über rechtlich und tatsächlich heute bestehende Verhältnisse zu unterrichten; zweitens ihn zu einem tieferen Verständnis dieser Verhältnisse dadurch zu führen, dafs man ihm einerseits ihr Werden, ihre geschichtliche Entwicklung klarlegt, andrerseits die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auf gewisse Begriffe zurückführt. Die Unterweisung über die jetzigen Verhältnisse würde etwa das umfassen, was man heute wohl als Bürgerkunde bezeichnet: eine Darlegung unserer Staatsverfassung, unserer Verwaltungs- und Gerichtsorganisation, der Grundzüge unserer Finanzen, unseres Heerwesens, gewisser Formen, in denen sich unser wirtschaftliches Leben vollzieht, unserer sozialen Gesetzgebung und ähnlicher Dinge. Diese Unterweisungen umfassen den gesamten Unterrichtskursus; sie können auf der Volksschule beginnen; sie erstrecken sich bis in die letzten Wochen der Oberprima. Was sodann die geschichtlich-genetische Entwicklung anlangt, so kann sie erst auf der Stufe beginnen, wo Geschichtsunterricht erteilt wird. Sie wird sich auf der Mittelstufe, der Fassungskraft des Schülers entsprechend, noch in ziemlich engen Grenzen halten müssen; immerhin kann man einem Tertianer z. B. den inneren Zusammenhang von Grofsgrundbesitz und Lehnswesen oder zwischen Geldwirtschaft, Soldheer und Absolutismus ganz gut begreiflich machen; etwa weiter wird man in der Untersekunda gehen dürfen, natürlich unter vorsichtiger Anpassung an die Fähigkeiten des Schülers und in möglichst anschaulicher Darstellung. Die Oberstufe kann dann versuchen in umfassenderer Weise die Entwicklung des politischen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens zur Anschauung zu bringen. Es handelt sich endlich um die Erörterung der wichtigsten Begriffe aus der Staats-, Gesellschafts- und Wirtschaftskunde. Auch hier kann schon die Unterstufe beginnen: was eine Monarchie, eine Republik, was Adel, was Wehrstand und Nährstand ist, kann man dem Sextaner bereits verdeutlichen; der Quartaner erfährt sodann von Aristokratie, Demokratie, Timokratie, Tyrannis, vom römischen Beamtentum, von der Scheidung der Stände in Athen, Sparta und Rom, mancherlei vom Heerwesen, von Ackerverteilung, Steuern und dergl. Auf der Mittelstufe wird die Zahl dieser Begriffe wachsen, doch werden sie sich meist auf das politische Leben beschränken; der eigentliche Ort für diese Erörterungen wird die Oberstufe sein. Hier wird man eingehender vorgehen und auch einige volkswirtschaftliche Grundbegriffe besprechen können. Freilich ist schon deshalb Vorsicht geboten, weil über manche Begriffe — ich nenne nur den des Kapitals — die Wissenschaft selbst noch keine Einigung erreicht hat. Überhaupt empfiehlt sich Beschränkung in hohem Mafse; man wird nur solche Begriffe zur Erörterung bringen, deren Verständnis für die allgemeine geschichtliche Entwicklung von wesentlicher Bedeutung ist.

Es ist nun die Frage aufzuwerfen, ob für diese Unterweisungen ein besonderer Unterrichtsgegenstand auf höheren Schulen einzuführen ist.

Aus den bisherigen Ausführungen geht wohl bereits hervor, dafs meiner Überzeugung nach sich dies nicht empfiehlt. Der Geschichtsunterricht, der deutsche Unterricht, der erdkundliche, der fremd-

sprachliche Unterricht können meiner Ansicht nach soviel leisten, als gefordert werden mufs. Die Einführung eines volkswirtschaftlichen Unterrichts, wie sie von manchen Seiten wohl gewünscht wird, scheint mir grofsen Bedenken zu unterliegen. Zunächst kann es nicht wünschenswert sein, die Zahl der Unterrichtsgegenstände auf unseren höheren Schulen, die an sich schon grofs ist, wo es nicht unbedingt nötig ist, zu vermehren. Ferner aber kann ich es nicht für richtig halten, Primaner — um diese könnte es sich doch nur handeln — systematisch in der Nationalökonomie zu unterrichten. Diese Wissenschaft erfordert eine gröfsere geistige Reife und ein reicheres Beobachtungsmaterial aus dem praktischen Leben, als Primanern zu Gebote steht, und eine intensivere Gedankenanstrengung, als dafs man sie »im Abrifs« vortragen könnte. Der Dilettantismus ist für das Gymnasium ebenso gefährlich wie der Encyklopädismus. Es wird sich begnügen müssen, durch gelegentliche Behandlung wichtiger volkswirtschaftlicher Fragen das Interesse zu wecken; es zu befriedigen ist es noch nicht im stande.

Dem deutschen Unterricht der Unter- und Mittelstufe fällt die Aufgabe der ersten Einführung in unsere heutigen politischen Verhältnisse zu. Das Lesebuch mufs Abschnitte enthalten, welche über unsere Verfassung und Verwaltung und andere Teile der »Bürgerkunde« den Schüler aufklären. Gegen den Vorschlag freilich, Perlen unserer Poesie zur Vermittelung volkswirtschaftlicher Kenntnisse zu benutzen und z. B. bei der Besprechung von Freiligraths »Auswanderern« die Frage der Auswanderung zu erörtern, mufs man entschieden Verwahrung einlegen. Der Geschichtsunterricht übernimmt es sodann, die politische, soziale und wirtschaftliche Entwicklung in ihren Grundzügen vorzuführen. Er wird von dieser Nötigung selbst den gröfsten Segen haben: er wird seiner Aufgabe, ein Bild der historischen Wirklichkeit zu geben, näher kommen, wenn er die sozialen und wirtschaftlichen Dinge und ihren Einflufs auf den Staat nicht übersieht; er wird gerade auf diesem Gebiete besonders häufig in der Lage sein, das Verhältnis von Ursache und Wirkung nachzuweisen und durch diesen Nachweis die Schüler zu fesseln und anzuregen. Ihm zur Seite wird der geographische Unterricht, soweit er unter den heutigen Verhältnissen überhaupt etwas leisten kann, volkswirtschaftliche Daten mitzuteilen vermögen; ebenso können der fremdsprachlichen Schriftstellerlektüre eine Menge von Anregungen auf diesem Gebiete entnommen werden. Den Abschlufs müfste meinem Ideale nach wieder der deutsche Unterricht geben. Vielleicht wird noch einmal die Ansicht allgemein, dafs es die Aufgabe des Gymnasiums sein mufs in weiterem Umfange in unsere deutsche wissenschaftliche Prosa einzuführen; warum sollte man dann nicht in die Lesebücher für Prima auch klassische Stellen aus deutschen Nationalökonomen aufnehmen, in denen wichtige Begriffe des volkswirtschaftlichen und sozialen Lebens erörtert würden? Der Religionsunterricht endlich wird auf allen Stufen vielfältig Gelegenheit haben, den sozialen Sinn der Schüler zu stärken und ihnen die Verpflichtung zur sozialen Hilfsbereitschaft ins Herz zu schreiben.

Es bliebe nun noch über die Methode dieser Unterweisungen zu sprechen, insbesondere vor mancherlei zu warnen, was den Erfolg des Unterrichts beeinträchtigen könnte. Wenn ich zunächst noch einmal wiederhole, dafs meiner Ansicht nach eine systematische Behandlung sich nicht empfiehlt, sondern dafs es sich um gelegentliche Belehrungen handelt, so widerspricht dem keineswegs die Forderung, das gelegentlich Behandelte öfter zusammenzufassen, die inneren Beziehungen zwischen den Einzeltatsachen herauszufinden und den Schatz von Kenntnissen und Einsichten, den sich der Schüler allmählich erwirbt, möglichst geordnet und innerlich geschlossen zu gestalten. So empfiehlt es sich z. B., was an politischem, sozial- und wirtschaftsgeschichtlichem Lehrstoff durch die Lektüre des Thucydides oder der fünften Verrine oder von Mirabeaus Reden gewonnen ist, nachträglich zusammenzustellen. Dem Geschichtsunterricht fällt, sodann hier wie sonst die Aufgabe zu, den in anderen Lehrfächern erarbeiteten geschichtlichen Lehrstoff nach Kräften zu verarbeiten und dem allgemeinen Zusammenhange einzureihen. Dafs er im allgemeinen eine ziemlich beträchtliche Menge von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Kenntnissen vermitteln kann,

soll unten nachgewiesen werden. Es wird darauf ankommen, bei Erörterung des Neuen immer auf das früher Vorhandene hinzuweisen und, wenn möglich, es daraus abzuleiten; auf diese Weise übersichtliche Entwicklungsreihen dem Schüler vor Augen zu stellen und durch gelegentliche Wiederholungen im Gedächtnis zu fixieren, wozu insbesondere im zweiten Halbjahr der Oberprima möglichst Zeit zu erübrigen wäre.

Es mufs ferner darauf hingewiesen werden, dafs dieser Unterricht möglichst anschaulich gehalten sein und sich an konkrete Beispiele anschliefsen mufs. Die Gefahr des abstrakten Vortrages, der ertötend wirken würde, mufs um so mehr bekämpft werden, je näher sie liegt. An die persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse des Schülers, so gering und ungeordnet sie auf diesem Gebiete oft sein werden, mufs angeknüpft, durch Analogien aus der Gegenwart mufs verständlich gemacht werden, was sonst unklar und nebelhaft bleiben würde. Die Gefahr, durch zu abstrakte Darlegungen über das Verständnis des Schülers hinauszugehen, ist besonders grofs bei der Besprechung des modernen Sozialismus. Wie kann die Schule den Kampf gegen die Sozialdemokratie führen, von dem Kaiser Wilhelm II. in der ersten Sitzung der Schulkonferenz am 4. Dezember 1890 gesprochen hat? Wie kann sie die Aufgabe erfüllen, welche ihr in der Kabinettsordre vom 1. Mai 1889 gestellt worden ist »schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, dafs die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind?« Gewifs nicht dadurch, dafs in stundenlangen Erörterungen die Lehren der Sozialdemokratie in extenso besprochen und »widerlegt« werden. Es kommt vielmehr zunächst — und dies rechne ich zu den indirekten Kampfmitteln, welche unsere höheren Schulen gegen die Sozialdemokratie besitzen — darauf an, dafs der gesamte Unterricht erteilt wird mit der Begeisterung für Staat und Nation, die Begeisterung weckt, mit der Freude an unseren nationalen Einrichtungen, die auch bei dem Schüler die Freude an ihnen erregt und das Gefühl der Dankbarkeit und Pietät grofszieht. Die höheren Lehranstalten sind ja in einer glücklicheren Lage als die Volksschule, da sie ihre Schüler über das vierzehnte Jahr hinaus, in einem Lebensalter beeinflussen können, wo das Herz noch offen und der Verstand schon reifer ist. Dafs dabei jede tendenziöse Verschleierung und Schönfärberei von Übel wäre, ist oft mit Recht betont worden. »Sündhaft und verkehrt zugleich«, sagt Exner, »wäre jeder Versuch zur künstlichen Aufzucht eines erheuchelten Patriotismus: sündhaft, weil das Gift der Heuchelei in der Brust des Jünglings den werdenden Charakter des Mannes zerrüttet; verkehrt aber, weil das Produkt einer solchen Züchtung nicht blofs politisch wertlos, sondern schädlich ausfallen mufs, indem es, wie alle Falsifikate tun, das nebenan aufspriefsende echte Gewächs diskreditiert und erdrückt.« Aber wir haben auch nicht die geringste Veranlassung zur tendenziösen Geschichtsdarstellung. Unsere nationale Geschichte enthält soviel Edles und Herrliches, die Geschichte unseres Kaiserhauses ist so reich an Ehren, dafs ein hoher Grad von Stumpfheit oder Verbitterung dazu gehört, sich dagegen zu verschliefsen. Es kommt ferner darauf an, dadurch, dafs dem Schüler ein volles, umfassendes Bild vom Staate gegeben wird, dafs nicht die Haupt- und Staatsaktionen allein, sondern auch Verfassung und Verwaltung, die sozialen und wirtschaftlichen Dinge zur Darstellung kommen, dafs man ihn in das Gewebe der kausalen Beziehungen einen Einblick tun läfst, ihn zu einem politischen Verständnis, zum Verständnis für das politisch Erreichbare anzuleiten. »Historische Bildung erscheint in der Tat,« um wiederum Exners Worte zu brauchen, als »Voraussetzung und bestes Stück der politischen Bildung.« Gewifs dürfen wir nicht zuviel von der Schule erwarten; aber ein politisch-historisches Verständnis anzubahnen, für historisch-politische Bildung den Grund zu legen, das Interesse zu wecken, das dazu antreibt, sich tiefer in den Gegenstand zu versenken, dazu ist die höhere Schule gewifs in der Lage.

So gilt es denn auch die Sozialdemokratie als eine historische Erscheinung zu fassen, die Ursachen ihres Auftretens in unserer wirtschaftlichen Entwicklung zu er-

kennen und sie mit ähnlichen Erscheinungen früherer Jahrhunderte in Parallele zu stellen. Ihr Aufkommen wird dem Schüler aus der in einem Zeitalter der kapitalistischen Grofsbetriebe notwendigen Entstehung eines Arbeiterstandes erklärlich werden, der, besitzlos, unsicher in seiner Existenz, vom Arbeitgeber in ähnlicher Abhängigkeit wie die hörigen Bauern früherer Zeiten von ihren Gutsherren, sich doch dadurch weit über diese erhebt, dafs er Volksschulbildung und die Schule der allgemeinen Wehrpflicht genossen hat und politische Rechte besitzt, und der naturgemäfs mit allen Kräften nach Besserung seiner Lage strebt. Von der Theorie der Sozialdemokratie kann und darf nur das Allgemeinste angegeben werden: dafs sie nach »Vergesellschaftung der Produktionsmittel« strebt, dafs sie die Aufsaugung der Kleinbetriebe durch die grofsen Unternehmungen und die Ersetzung des Privateigentums durch das Kollektiveigentum als natürliches Ziel unserer kapitalistischen Wirtschaftsentwicklung ansieht und bis dahin sich die Aufgabe stellt, das Proletariat für den Massenkampf zu organisieren. Lassalle und Marx werden kurz zu charakterisieren sein. Bei der Kritik der sozialdemokratischen Theorie können und dürfen nur die wesentlichsten Punkte hervorgehoben werden. Als solche erscheinen folgende: erstens dafs, so sehr die Grofsbetriebe sich ausgedehnt haben, doch von einer allgemeinen Aufsaugung der kleineren Betriebe nicht die Rede sein kann (vergl. z. B. die statistischen Angaben bei Sombart, Sozialismus und soziale Bewegung, 5. Aufl. S. 76ff.), ebensowenig wie von einer fortwährenden Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage des Proletariats, und dafs der Mittelstand bei uns nicht schwindet, sondern sich immer wieder erneuert, also die Erwartung der Marxisten, dafs wir von selbst in den sozialistischen Staat hineinwachsen würden, sehr unberechtigt ist; ferner, dafs das Privateigentum, wenn auch mit gewissen, durch die Interessen der Gesamtheit geforderten Beschränkungen, darin seine sittliche Berechtigung findet, dafs es als eins der wesentlichsten Mittel zur Entfaltung einer freien, selbständigen Persönlichkeit und darum als von der sittlichen Natur des Menschen gefordert erscheint; endlich, dafs die Durchführung des sozialistischen Staates überhaupt nur unter Verkennung und Mifsachtung des dem Menschen innewohnenden Zuges nach individueller, sittlicher Durchbildung, die ohne ein bestimmtes Mafs persönlicher Freiheit undenkbar ist, vor sich gehen könnte; und dafs er durch Ausschaltung der Möglichkeit, durch persönliche Anstrengungen seine und seiner Familie Lage zu verbessern, zu einem Rückschritt und nicht zu einem Fortschritt unserer Produktion und überhaupt unserer Kultur führen würde. Mit alledem wäre natürlich ein uneingeschränkter Individualismus nicht zu rechtfertigen. Im Gegenteil müfste immer von neuem darauf hingewiesen werden, dafs, wie der einzelne zu einer sozialen, christlichen Auffassung des Eigentums und seiner Arbeit verpflichtet ist, der Auffassung, dafs wir dazu berufen sind, mit dem von Gott uns anvertrauten Pfunde hauszuhalten, so der Staat, wenn er nach den Worten der kaiserlichen Botschaft »auf den sittlichen Fundamenten des christlichen Volkslebens steht«, den der Hilfe bedürftigen Volksklassen seinen Beistand nicht versagen darf; woran sich dann eine Darlegung der Arbeitergesetzgebung des deutschen Reiches schliefsen würde.

Ich hatte vor der Gefahr einer zu abstrakten Färbung der wirtschaftlichen Belehrungen gesprochen. Nicht minder grofs ist die Gefahr, durch zuviel Einzelangaben das Gedächtnis des Schülers zu belasten. Es ist dies überhaupt eine Klippe, an der kulturgeschichtlicher Unterricht leicht Schiffbruch leidet. Dieser wird nur dann einen wirklichen Fortschritt darstellen, wenn es ihm gelingt, die Fülle der Einzelheiten nach einfachen Gesichtspunkten in Gruppen zu ordnen und die zwischen den verschiedenen Zweigen des Kulturlebens vorhandenen inneren Beziehungen klarzulegen. Die Forderung politischer und sozialer Unterweisungen soll weniger dem gröfseren Wissen als dem besseren und tieferen Verstehen zu gute kommen; es würde einen Rückfall in die encyklopädischen Neigungen früherer Zeiten bedeuten, wenn die Masse des reinen Gedächtnisstoffs noch vermehrt werden sollte. Darum wird man zunächst, um für das Neue Raum zu schaffen, aus der äufseren Geschichte manches Entbehrliche ausscheiden müssen. In statistischen

Angaben sodann wird Mafs zu halten sein. Es ist sicherlich empfehlenswert, dem Schüler, wenn man ihn in unser heutiges Staats- und Wirtschaftsleben einzuführen sucht, auch einiges über unseren Staatshaushalt, unsere Ein- und Ausfuhr, über den Umfang unserer Arbeitergesetzgebung mitzuteilen. Aber es ist selbstverständlich, dafs solche Zahlen nur zur Verdeutlichung dienen und nicht zu lernen sind.

Etwas anderes hängt hiermit zusammen: die Gefahr, sich in Exkursen soweit zu verlieren, dafs die Aufgaben des Geschichtsunterrichts darunter leiden, und über Dinge zu reden, die dem Schüler fern liegen. Es ist natürlich eine unerfüllbare Forderung, dafs der Geschichtslehrer politische Fragen der Gegenwart niemals berühren solle. Wohl aber darf zweierlei verlangt werden: erstens, dafs er sich seine Überzeugungen auf Grund sorgfältiger Studien bilde und ihnen in möglichster Ruhe, im Tone des objektiven Berichterstatters, Ausdruck gebe; und zweitens, dafs er es vermeide, auf solche Tagesfragen einzugehen, zu deren Erledigung ein Klassenzimmer nicht der Ort und eingehendere technische Kenntnisse nötig sind. Es ist ja leicht, über nationalökonomische und politische Tagesfragen vor Schülern zu reden, ohne Widerspruch zu finden; es ist aber auch sicher, dafs sie durch ein solches Verfahren zur Kannegiefserei, zum politischen Dilettantismus angeleitet werden.

Ich gehe nunmehr zu einer übersichtlichen Zusammenstellung dessen über, was an politischen, sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Belehrungen auf der Oberstufe des Geschichtsunterrichts, die in erster Linie berufen erscheint sie zu bieten, gegeben werden kann.

3. Die Lehre vom Staat im Geschichtsunterricht. Staat, Staatsverfassung, Funktionen und Organe des Staates, Staatsfinanzen, Heer. Es handelt sich zunächst um die Arten der Staaten. Der Schüler lernt die Form des Geschlechterstaates in der indogermanischen Urzeit kennen; von seinen Spuren erfährt er, wenn er von den altathenischen Phylen, den vorservianischen Tribus, wenn er von der Bedeutung der Sippe in der altgermanischen Zeit hört. Im übrigen tritt ihm in der Staatsverfassung unserer Vorfahren, wie sie Tacitus beschreibt, die Stufe des Völkerschaftsstaats entgegen, auf welcher auch die nordwestlichen griechischen Völkerschaften noch in ziemlich später Zeit und die Samniter und andere italische Stämme zur Zeit der Samniterkriege standen. Einer fortgeschrittenen Kultur aber entspricht im Altertum der Stadtstaat; der Gedanke der städtischen Autonomie, mindestens in Bezug auf die innere Politik, ist so eng mit den politischen Anschauungen des Altertums verwachsen, dafs noch das Weltreich der römischen Kaiserzeit in Stadtbezirke zerlegt ist. Die Form des Stadtstaates findet der Schüler später in den Städterepubliken des deutschen und italienischen Mittelalters wieder. Hier steht ihr die Staatsform des dynastischen Territorialstaates zur Seite, welche im Kampfe mit ihr den Sieg davonträgt; sie war die zukunftsreichere, weil sie allein eine politische Zusammenfassung der Nation ermöglichte, und aus ihr ist in Deutschland und in Italien der nationale Staat entstanden. Die Form des nationalen Staats findet sich im Altertum selten, z. B. bei den Makedoniern; das Griechentum sowohl wie das Römertum sind vom Stadtstaat sofort zum Weltreich übergegangen. Auch im Mittelalter unterliegt die Idee des Nationalstaates, nach schwachen Anfängen in der Völkerwanderungszeit, dem Gedanken des Universalreichs oder aber den Einflüssen des Lehnswesens. Erst die Neuzeit bildet mit Bewufstsein den nationalen Staat als die zweckmäfsigste Gestaltung des politischen Lebens aus. Über ihn hinaus liegt der Typus des Weltreichs, den der Schüler im Perserreiche, dem Reiche Alexanders, der Römer, Karls des Grofsen und der deutschen Kaiser, Karls V., endlich Napoleons wiederkehren sieht.

Neben dieser Entwicklungsreihe erwähne ich nur kurz einige andere Einteilungen, mit denen der Schüler bekannt wird, die in Kleinstaaten und Grofsmächte — in dem Holland und Schweden des 17. Jahrhunderts lernt er auch künstliche Grofsmächte kennen —, und in Staatenbünde und Bundesstaaten.

Überblicken wir sodann die Verfassungsformen, so wird es darauf ankommen, die Einteilung in Monarchie, Aristokratie und Demokratie durch eine historische Be-

trachtung zu vertiefen. Als diejenigen Verfassungsformen, welche einem allmählich aus dem Geschlechterstaat herauswachsenden, wesentlich auf der Stufe der Naturalwirtschaft stehenden Staatswesen entsprechen, erscheinen einerseits die Verfassung der Volksgemeinde, andrerseits die des patriarchalischen Königtums. Das wichtigste der ersteren findet der Schüler in der Volksgemeinde der westlichen Germanen, welche souverän über politische Dinge beschliefst, selbst Gericht hält und ihre Beamten erwählt. Das patriarchalische Königtum, dessen Inhaber oberste Heerführer, Richter und Priester ihres Volkes sind, lernt er vornehmlich in der homerischen Zeit kennen. In den Staaten des alten Orients entwickelt sich das patriarchalische Königtum zu einer despotischen Monarchie, deren Tendenz auf Eroberung hinausgeht. Im alten Rom wird die Monarchie vom Adel gestürzt, im alten Griechenland nach Eduard Meyers Ausdruck vom Adel »absorbiert«. Aus dem Heerkönigtum der germanischen Völkerwanderung entwickelt sich eine Monarchie von solcher Macht und Stärke, dafs sie sogar — in theokratischer Färbung — den universalen Gedanken des römischen Reiches zu erneuern wagt; aber auch sie mufs schliefslich dem Adel, der, auf umfassenden Grundbesitz gestützt, aus einem Amts- und Kriegeradel zu einem regierenden Adel wird und in seinen Territorien die Landeshoheit ausbildet, einen so grofsen Anteil an der politischen Macht einräumen, dafs der innere Zusammenhang des Staates dadurch bedroht erscheint.

So trägt das Mittelalter in der Entwicklung der antiken wie der germanisch-romanischen Völker einen aristokratischen Charakter. Der wichtigste Unterschied ist der, dafs es sich dort um aristokratische Stadtrepubliken handelt, hier um ständisch, d. h. aristokratisch organisierte Monarchien. Das Prinzip aller Aristokratie ist, wie Roscher es ausdrückt, das der Ausschliefsung; es führt leicht zu einer selbstsüchtigen Ausbeutung der politischen Macht zu gunsten persönlicher Interessen; die Aristokratie würde sich selbst verleugnen, wenn sie an den Patriotismus aller appellierte. Ein Grundzug der aristokratischen Stadtverfassungen des Altertums ist das Mifstrauen gegen Mifsbrauch der Amtsgewalt, daher man die höchste Gewalt zeitlich stark beschränkt und unter mehrere gleichberechtigte Inhaber teilt. Auf die Dauer aber kann die städtische Aristokratie gegenüber dem durch die wirtschaftliche Entwicklung emporgehobenen Bürgertum ihre Herrschaft nicht behaupten; das Ergebnis der Ständekämpfe ist zunächst entweder die Tyrannis oder eine timokratische Verfassung, sodann meist die reine Demokratie. Die Tyrannis, für die aufser dem alten Hellas auch das Italien der Renaissance Beispiele bietet, und die sich nahe mit dem Cäsarismus berührt, kennzeichnet sich durch straffes, teilweise gewalttätiges Polizeiregiment, durch Streben nach äufserem Glanz, wozu auch der Nimbus des Mäcenatentums gehört, durch soziale Fürsorge für die niederen Klassen, auf deren Hilfe sie sich dem Adel gegenüber stützt. Die timokratische Verfassung, deren Wesen der Schüler aus der solonischen und servianischen Gesetzgebung kennen lernt, versucht die widerstreitenden Ansprüche des Adels und des Bürgertums durch Abstufung der politischen Rechte nach dem Vermögen zu versöhnen. Die Demokratie verwirft nach dem ihr innewohnenden Prinzip der Nivellierung jede ständische Gliederung, vernichtet die historisch überlieferten Unterschiede der Gesellschaft und sucht jedem die gleichen und zwar möglichst grofse politische Rechte zu gewähren. Das Wesen der griechischen Demokratie, *ἰσονομία καὶ ἰσηγορία* — Prudhomme sagt freilich: la démocratie c'est l'envie —, ihr Ideale, die freie Hingabe der Bürger an den Staat, der ihnen dafür nicht nur umfassende politische Rechte verleiht, sondern auch für ihre materielle Wohlfahrt eintritt, endlich ihre innere Unmöglichkeit müssen an dem Beispiel der perikleischen Staatsverfassung dem Schüler nahe gebracht werden. In Rom hat die aristokratische Regierung die Weltherrschaft geschaffen; als der römische Adel sittlich, teilweise auch ökonomisch verfiel, erhob sich aus den Kämpfen der herrschenden Klasse mit der demokratischen Partei diejenige Gewalt, die allein fähig war den Fortbestand des Weltreiches und damit der antiken Kultur zu gewährleisten, der Cäsarismus; gegründet mit Heeresgewalt,

sich stützend auf die Masse des niederen Volkes, deren materielle Bedürfnisse er zu befriedigen sucht (panem et circenses), ohne dafs er versuchen dürfte ihre besseren, nationalen Instinkte zu wecken, daher unnational im innersten Wesen, vereinigt er den Despotismus, die straffste Zentralisation der Verwaltung mit der möglichsten Gleichheit aller (vergl. Caracallas Bürgerrechtserteilung an die Provinzialen); so lernt ihn der Schüler im römischen Kaiserreich kennen, um ihn dann später in dem Regiment Napoleons wiederzufinden. Er bildet den Schlufs der antiken Verfassungsgeschichte, gleichwie das Universalreich den der antiken Völkergeschichte; die Vernichtung der Nationalitäten, die Zerstörung der Selbstverwaltung, das Absterben des politischen und nationalen Sinnes gehören mit zu den Momenten, die das Ende der antiken Kultur heraufführen.

Eine andere Entwicklung nimmt die Verfassungsgeschichte der modernen Völker. Da hier der Stadtstaat, zu dem das Mittelalter Ansätze zeigt, dem Territorialstaat unterliegt, so wird nicht die Republik, sondern die Monarchie die herrschende Staatsform. Aus welchen Elementen die Landeshoheit der deutschen Fürsten sich zusammensetzt, aus gräflicher Gewalt, Regalien, Schutz- und Hoheitsrechten, reichem Grundbesitz, mufs dem Schüler klar werden, ebenso dafs die Machtstellung der modernen Monarchie sich auf die Ausbildung stehender Heere gründet, die ihrerseits ebenso wie die Ausbildung eines besoldeten Beamtentums an die Entwicklung der Geldwirtschaft und des Steuerwesens gebunden ist. Die erste Periode der modernen Verfassungsentwicklung ist die der ständisch beschränkten Monarchie. Die Kämpfe zwischen den Ständen und der aufstrebenden Monarchie treten dem Schüler besonders in dem Frankreich Richelieus und Mazarins und in dem Staat des grofsen Kurfürsten entgegen; doch gehört hierher auch der Gegensatz kaiserlicher Majestät und fürstlicher Libertät im deutschen Reiche. Fast überall siegt die Monarchie; nur in den Niederlanden überwiegt das aristokratische Element, und in England führt der Sieg des Parlaments in Revolutionen des siebzehnten Jahrhunderts zur abwechselnden Herrschaft zweier Adelsparteien. Der Charakter der absoluten Monarchie wird dem Schüler vornehmlich an dem Beispiel Ludwigs XIV. und dem des grofsen Kurfürsten und der ersten preufsischen Könige entwickelt. Sie beugt die widerstrebenden Stände unter ihre Macht, läfst sie aber bestehen, ja sie gründet ihre Gewalt auf eine ständisch gegliederte Gesellschaftsordnung; dieser Punkt unterscheidet sie wesentlich von dem Cäsarismus, der auf demokratische Gleichheit, d. h. nach Treitschkes Ausdruck auf »gleiche Knechtschaft aller« gegründet ist. Der Absolutismus, der die Staatseinheit, ja aufser in Deutschland und Italien die nationale Einheit geschaffen hat, dem die Gründung eines einheitlichen Heeres und einer einheitlichen Verwaltung zu verdanken ist, der die nationale Wirtschaft zuerst systematisch gefördert und einheitlich zusammengefafst hat, mufs trotz seiner Auswüchse auf dem politischen und religiösen Gebiete vom Schüler als eine historisch notwendige Entwicklungsstufe begriffen werden; dabei sind naturgemäfs der den Staat persönlichen Zwecken unterordnende Absolutismus Ludwigs XIV. und der aufgeklärte Absolutismus Friedrichs des Grofsen, der sich als Diener des Staates bekannte, grundsätzlich zu unterscheiden. Den Verfassungskämpfen der neuesten Zeit, Kämpfen, die nicht zwischen der Krone und einer frondierenden Aristokratie, sondern zwischen der zumeist von den bisher bevorrechteten Ständen unterstützten Krone und dem aufstrebenden Bürgertum stattfinden, entstammt die moderne, konstitutionell beschränkte Monarchie, in welcher der Krone eine aus Wahlen hervorgehende Volksvertretung zur Seite tritt; der Unterschied zwischen der konstitutionellen Monarchie im engeren Sinne, welche die politische Macht zwischen Krone und Parlament verteilt, und der parlamentarischen Monarchie, die das Schwergewicht in die Hände des Parlaments legt, tritt dem Schüler zuerst bei Gelegenheit der Ansprüche des langen Parlaments auf Besetzung der Offizierstellen, dann bei der Beratung der konstituierenden Versammlung von 1789 über die Frage des absoluten und suspensiven Veto entgegen; er mufs ihm deutlich zum Bewufstsein kommen und an den Beispielen der preufsischen und deutschen und der englischen Ver-

fassung erläutert werden, woneben man zum Vergleich einen Blick auf die Verhältnisse der jetzigen französischen Republik und der amerikanischen Bundesrepublik werfen kann.

Es handelt sich ferner um die Funktionen des Staates, womit die Frage nach dem Umfang der Staatsgewalt in engem Zusammenhang steht. Dafs der Staat als erste Zwecke sich setzen mufs Schutz seiner Mitglieder nach innen und nach aufsen, also die Organisation der Rechtsprechung und des Heerwesens, wird dem Schüler schon bei der Betrachtung des homerischen Königtums klar; ebenso dafs er, um diese Zwecke zu erfüllen, irgendwie geordnete Einkünfte braucht. Dazu tritt nicht nur vielfach ein staatlich geordnetes Sakralwesen, sondern gerade auf niederen Kulturstufen übernimmt der Staat auch wirtschaftliche Funktionen, z. B. in der altgermanischen Volksgemeinde und in Sparta; ja, in dem letzteren Staatswesen zieht er die Regelung des gesamten Privatlebens seiner Mitglieder in seinen Bereich. Indem der Schüler nunmehr Sparta und Athen vergleicht, lernt er den Unterschied zweier Staatswesen kennen, von denen das eine die freie Entwicklung der Einzelpersönlichkeit einschnürt, um sich so die sittlichen und materiellen Kräfte seiner Mitglieder dienstbar zu machen, das andere den Bürger dazu zu erziehen sucht, unter freier Entfaltung seiner individuellen Anlagen sein ganzes Sein dem Staate zu widmen. Indem er ferner die antike, die mittelalterliche und die moderne Staatsauffassung vergleicht, erkennt er, dafs für Griechen wie Römer in ihrer besten Zeit die Idee des Staates so sehr der alles beherrschende Begriff ist, dafs ihnen der einzelne nur als ein Teil des Staates erscheint; dafs das Mittelalter mit derselben Einseitigkeit das Individuum in erster Linie der Kirche untertan macht und für ihre Zwecke in Anspruch nimmt; dafs die moderne Auffassung dagegen der Einzelpersönlichkeit zu freier Entfaltung zu verhelfen und ihre Ansprüche mit denen der Allgemeinheit zu versöhnen sucht. Gelegenheit zu solchen Erörterungen gibt die Besprechung des Übergangs vom Mittelalter zur Neuzeit, der Grundgedanken der französischen Revolution, der persönlichen Rechte, wie sie unsere Verfassung verleiht, endlich des sozialistischen Zukunftsstaates. Im allgemeinen lernt der Schüler in der Neuzeit, vom Anarchismus abgesehen, der von einem extrem individualistischen Standpunkte aus jede Staatsordnung verwirft, drei Richtungen unterscheiden: die naturrechtliche, im achtzehnten Jahrhundert ausgebildete Auffassung, welche die Entstehung des Staates auf einen Vertrag der Individuen zurückführt, in dem Individuum also das prius sieht, den Staat als ein notwendiges Übel betrachtet, teilweise — so die konstituierende Versammlung von 1789 — dem einzelnen ein Recht des »Widerstandes gegen Unterdrückung« zuschreibt, jedenfalls seine Wirksamkeit möglichst darauf zu beschränken sucht, »der Nachtwächter zu sein«, wie es der Abgeordnete Bamberger 1881 ausdrückte, »und nur dafür zu sorgen, dafs die Ordnung erhalten wird«; die ihr entgegengesetzte Auffassung des modernen Sozialismus, welche zwar ebenfalls vom individualistischen Standpunkt ausgeht, aber zum Besten der materiellen Wohlfahrt des Individuums auf die freie Entfaltung der sittlichen Persönlichkeit zu verzichten bereit ist und den Zwangsstaat herbeisehnt; endlich die mittlere Auffassung, dafs Staat und Individuum, wie sie miteinander entstanden und nicht ohne einander zu denken sind, in engster Wechselwirkung miteinander stehen und gegenseitig ihre sittliche Bedeutung und Berechtigung anzuerkennen haben; eine Auffassung, die man vielleicht zweckmäfsig bei Gelegenheit der Reformen des Freiherrn von Stein erörtert, der von der Überzeugung ausging, dafs das Individuum durch Freiheit zur Hingabe an den Staat zu erziehen sei.

Soviel im allgemeinen über das Verhältnis des Staates zum Individuum. Im einzelnen wird der Schüler sehen, dafs der Staat mit fortschreitender Zivilisation als Kultur-, nicht als blofser Rechtsstaat immer weitere Gebiete in den Bereich seiner Fürsorge zieht; eine Tatsache, neben der in merkwürdigem Kontrast die andere steht, dafs der einzelne durch den differenzierenden Einflufs der Kulturentwicklung freier wird. »Die Theorie ist«, wie Treitschke sagt, »nicht imstande, ein Maximum der Staatstätigkeit, Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bezeichnen.« Durch die Refor-

mation entkirchlicht und seiner rein weltlichen Bestimmung zurückgegeben, greift er nun seinerseits nach der Kirchenhoheit; der Schüler erfährt von dem Summepiskopat evangelischer Landeskirchen, von der Kirchenpolitik Ludwigs XIV., Josefs II., der französischen Revolution und Napoleons, endlich vom Kulturkampf, als dessen Ergebnis ihm vor Augen tritt, dafs eine theoretische Grenzbestimmung zwischen Staatsmacht und Kirche sich bisher nicht als möglich erwiesen hat. Er sieht ferner, wie der moderne Staat die Schulhoheit an sich zieht; dazu mahnt ihn schon Luther; Friedrich Wilhelm I. begründet die allgemeine Schulpflicht. Der Schüler hört endlich von der sozialen Politik des jetzigen deutschen Reichs, die auf der Auffassung beruht, dafs dem Staat im Interesse der sozialen Wohlfahrt ein Zwangsrecht gegenüber den einzelnen, Arbeitgebern oder Arbeitnehmern, zusteht. Man darf hinzufügen, dafs heute der Staat zwar nicht mehr, wie einst in naturalwirtschaftlicher Zeit, einen grofsen Teil des in Grundbesitz bestehenden Nationalvermögens okkupiert; dafs er dafür aber als Unternehmer im grofsen Stil auftritt, mag er im Besitz der Eisenbahnen sein, mag er sich den Tabakverkauf vorbehalten usw.

Was nun weiter die Organe des Staates anlangt, so wird der Schüler möglichst bald mit der Unterscheidung der ausübenden, gesetzgebenden und richterlichen Gewalt bekannt zu machen sein, eine Unterscheidung, die er dann bei der Besprechung der Vorgeschichte der Revolution wiederfindet, zugleich mit ihrem Urheber Montesquieu und seiner Lehre von der Notwendigkeit ihrer Trennung. Unter die drei Faktoren der Verfassung, die ihm in dem antiken Staate entgegentreten — bei Homer König, Rat der Ältesten, Volksversammlung, in Sparta Könige, Gerusia, Volksversammlung, in Athen Beamten, Rat, Volksversammlung, in Rom Beamten, Senat, Volksversammlung — findet er die obengenannten Kompetenzen in verschiedener Weise verteilt. Bei Besprechung der englischen Verfassung wird darauf hinzuweisen sein, dafs Montesquieus Glaube, in ihr sei die Trennung der Gewalten verwirklicht gewesen, irrtümlich war; die Geschichte der konstituierenden Versammlung von 1789 und ihrer Schöpfungen lehrt den Schüler einen Staat kennen, der in der Tat die gesetzgebende Gewalt von der ausübenden möglichst zu trennen suchte; in der parlamentarischen Monarchie übt das Parlament nicht nur das Recht der Gesetzgebung tatsächlich allein aus, sondern — le roi règne, mais il ne gouverne pas — dadurch, dafs der Parlamentsmehrheit die Minister entnommen werden, beeinflufst es auch die Exekutive; in der konstitutionellen Monarchie dagegen hat sich die Krone die ausübende Gewalt im wesentlichen gewahrt und teilt die gesetzgebende Gewalt mit dem Parlament.

Als Organe der ausübenden Gewalt des Staates lernt der Schüler zunächst im Altertum nebeneinander Staatsrat (Gerusia, Bule, Senat) und Beamte kennen. Ein Staatsrat ohne straffe Organisation tritt ihm wieder am Hofe Karls des Grofsen und der deutschen Kaiser entgegen; in den deutschen Territorien findet er einen solchen Staatsrat wieder, der allmählich neben den adligen und geistlichen Herren eine stetig wachsende Anzahl juristisch gebildeter Mitglieder erhält und eine festere Organisation aufnimmt; für Brandenburg ist die Gründung des geheimen Rates durch Joachim Friedrich wichtig. Aus ihm entwickelt sich das Ministerium, in dessen Geschichte die Schöpfung des Generaldirektoriums durch Friedrich Wilhelm I. und die Neuorganisation der Stein-Hardenbergschen Periode epochemachend sind, und das sich mit wachsender Ausdehnung der Staatsaufgaben in immer mehr Zweige gegliedert hat. Von wesentlicher Bedeutung wird es sein, die Verschiedenheit der kollegialischen Organisation des preufsischen und anderer Ministerien von der straffen Zentralisation des Reichskanzleramts dem Schüler zum Bewufstsein zu bringen.

Dem Ministerium, dem Organe der Zentralverwaltung, sind die Organe der Provinzialverwaltung untergeordnet. Die verschiedenen Formen des Beamtentums, die dem Schüler im Lauf der Geschichte vor Augen treten, führt man ihm am besten im Anschlufs an Schmoller auf drei Typen zurück: den des naturwirtschaftlichen Ackerbaustaats, dessen Ämter nicht nur lebenslänglich, sondern erblich sind; des Stadtstaats, dem das aus Mifstrauen kurzbefristete

Wahlamt eigentümlich ist; des modernen Staats, der ein besoldetes, lebenslängliches Beamtentum und eine Ämterlaufbahn ausbildet. Die verschiedenen Versuche des fränkisch-deutschen Reiches im Mittelalter, auf naturalwirtschaftlicher Grundlage ein Beamtentum zu schaffen, sind so charakteristisch für diese Stufe der politischen und kulturellen Entwicklung, daſs sie dem Schüler zum Verständnis gebracht werden müssen: aus den Grafen der fränkischen Zeit wurden erbliche Fürsten; das geistliche Beamtentum, das Otto der Groſse schuf, wurde zu einem geistlichen Fürstentum; auch die Ministerialen, denen Friedrich Barbarossa seine Beamten entnahm, wurden bald erbliche Besitzer ihrer Dienstlehen. Die kurzbefristeten Ämter des antiken Stadtstaats sind unbesoldete Ehrenämter; mit ihnen sind die Ämter der mittelalterlichen Städte zusammenzustellen, bei denen aber allmählich der Grundsatz der Besoldung durchdrang. Die Ämter des modernen Staats sind besoldet, lebenslänglich, nach Rangklassen gegliedert und erfordern eine besondere Berufsvorbildung; so hat sich ein Berufsbeamtentum gebildet. Das erste Beispiel einer Hierarchie besoldeter Berufsbeamten, in der auch die Scheidung der Militärverwaltung von der Zivilverwaltung zuerst durchgeführt wurde, findet der Schüler in der konstantinischen Organisation des römischen Weltreichs. Für den brandenburgisch-preuſsischen Staat, an dessen Geschichte diese wie andere Zweige der inneren politischen Entwicklung — dem preuſsischen Schüler wenigstens — am besten klar gemacht werden, sind wiederum die Organisationen Friedrich Wilhelms I. und der Stein-Hardenbergschen Epoche am wesentlichsten. Ein Bild der heutigen preuſsischen Verwaltung wird vielleicht am besten bei Gelegenheit der Verwaltungsreform gegeben, die mit der Kreisordnung vom Jahre 1872 begann. Dabei tritt dem Schüler auch der Unterschied von Staatsverwaltung und örtlicher Selbstverwaltung entgegen. Zur Erörterung des Begriffs der Selbstverwaltung kann schon das Altertum Anlaſs geben; wenn der Lehrer von dem Verhältnis Roms zu den untergebenen Gemeinden Italiens spricht, kann er diesen Begriff gar nicht umgehen. Später erfährt der Schüler von der Eigenart des englischen Selfgovernment. Von dem Kampf zwischen ständischer Selbstverwaltung, die vielfach, z. B. in Brandenburg, soweit ging, daſs die Stände staatliche Einnahmen verwalteten — man vergleiche auch den Hugenottenstaat in Frankreich —, und absoluter Monarchie ist bereits geredet worden. Daſs ein Übermaſs von Selbstverwaltung unmittelbar die Staatseinheit gefährdet, wird dem Schüler klar, wenn der Lehrer die durch die konstituierende Versammlung in Frankreich geschaffene Verwaltungsordnung und ihre Ergebnisse erörtert. Der sittlich-erziehlichen Bedeutung der Selbstverwaltung aber muſs er sich bewuſst werden, wenn ihm das Staatsideal des Freiherrn vom Stein vor die Seele tritt; wie denn überhaupt kein Moment der Geschichte geeigneter als dieser ist, es dem Schüler ins Herz zu schreiben, daſs der Staat ein sittlicher Organismus ist. Daran schlieſst sich naturgemäſs die Gegenüberstellung des napoleonischen Verwaltungssystems, das jede Selbstverwaltung zerstörte, und der preuſsischen Organisation, welche die Selbständigkeit der Teile mit der Einheit des Ganzen zu vereinigen sucht.

Einige Worte nur verliere ich über die Organisation des Gerichtswesens, zu deren Kenntnis der geschichtliche Unterricht dem Schüler nicht wenig Material bietet. Den Unterschied von Einzelrichter und Schwurgericht, von erster Instanz und Berufungsgericht, von Zivil-, Straf-, Kriminalprozeſs, von Gewohnheitsrecht und schriftlich aufgezeichnetem Recht lernt er bereits aus der Geschichte des Altertums kennen; er erfährt etwas davon, wie das römische Recht entstanden ist. Auch von der Entwicklung der deutschen Gerichtsverfassung hört er mancherlei: vom germanischen Hundertschaftsgericht, vom fränkischen Grafen- und Schöffengericht und seinen Resten, der Feme, von der Ausbildung der territorialen Rechtshoheit, der Aufnahme des römischen Rechts, der Schöpfung des Reichskammergerichts. Der preuſsische Schüler lernt Friedrich den Groſsen als Schöpfer des preuſsischen Richterstandes kennen. Schlieſslich wird ihm das Nötige über unsere heutige Gerichtsverfassung und die Entwicklung unserer Rechtseinheit mitgeteilt.

Ein sehr wichtiger Punkt ist die Teilnahme des Volkes an der gesetzgebenden

Gewalt, die dem Schüler in den verschiedensten Formen entgegentritt. Im antiken Stadtstaat tritt das ganze Volk zur Beratung zusammen; einer souveränen Gewalt erfreut sich die Volksversammlung zu Athen; stark beschränkt in ihren Befugnissen ist die Volksgemeinde des Militärstaats Sparta; die römischen Comitien sind eine dem Namen nach mit souveräner Gewalt ein Weltreich beherrschende, in der Tat zumeist von der Aristokratie gegängelte Versammlung. Ansätze zu einer Volksvertretung sind im Altertum selten zu finden, so z. B. in der kleisthenischen Zusammensetzung des athenischen Rats aus den zehn Phylen. Auch in dem germanischen Völkerschaftsstaat ist die Volksgemeinde der Souverän; aber sobald der Staatsumfang sich ausdehnt, erweist sie sich als eine unzweckmäfsige Form des politischen Lebens und stirbt ab. Das Maifeld, die karolingische Heeresversammlung, besitzt nur geringe politische Rechte. Aus den Hoftagen der deutschen Könige entwickelt sich der Reichstag, eine Fürstenversammlung, an der z. B. die Vertreter der Städte, nur wenn sie besonders geladen waren, teilnahmen; ihre volle Gleichstellung mit den übrigen Reichsständen erhielten die Städte erst durch den westfälischen Frieden. Die politischen Versammlungen des Mittelalters sind Versammlungen der Stände, bestimmter Teile des Volkes, nicht Vertretungen des ganzen Volkes. Nur das englische Parlament, dessen Entwicklung kurz besprochen werden mufs, entwickelt sich zu einer Volksvertretung und wird dadurch das Vorbild für die Volksvertretungen der neuesten Zeit. Als Rechte einer Volksvertretung erscheinen das Steuerbewilligungsrecht — wobei der Schüler darauf hingewiesen werden mufs, dafs sich in Preufsen dies Recht nur auf die Bewilligung neuer Steuern bezieht und die bestehenden Steuern forterhoben werden, bis sie durch ein Gesetz abgeändert sind — und das Recht der Teilnahme an der Gesetzgebung, wobei wieder erörtert werden mufs, dafs in konstitutionellen Staaten Gesetze nur durch Übereinstimmung von Krone und Volksvertretung, im Deutschen Reiche durch Übereinstimmung der im Bundesrat vereinigten verbündeten Regierungen und des Reichstags zu stande kommen. Die ohnmächtigsten Volksvertretungen lernt der Schüler in den parlamentarischen Schöpfungen Napoleons I. und III. kennen, sehr mächtige Volksvertretungen in den Parlamenten Englands und des jetzigen Frankreichs, welche mit den obengenannten Rechten einen wesentlichen Einflufs auf die Exekutive verbinden. In Preufsen sind die weitergehenden Ansprüche des Parlaments durch den Sieg der Krone in der Konfliktszeit zurückgewiesen worden. Eine besondere Beachtung verdient natürlich die Art und Weise der Abgeordnetenwahlen, insbesondere der Unterschied des preufsischen Landtagswahlrechts und des aus der Frankfurter Parlamentsverfassung entlehnten Reichstagswahlrechts.

Ein bedeutsames Kapitel des Staatswesens, in das der Schüler eingeführt werden mufs, um das Werden der Staaten und um unser heutiges politisches Leben zu verstehen, ist die Lehre von den Staatsfinanzen. Es handelt sich zunächst um die Einnahmen des Staates. Einnahmen aus Staatsbesitz, Domänen, findet der Schüler bereits in der homerischen Zeit, ja schon in dem altägyptischen Staatswesen; der ager publicus spielt in der römischen Geschichte eine grofse Rolle, Domanialbesitz ist die Grundlage des fränkischen und deutschen Königtums im Mittelalter und lange die wichtigste Finanzquelle der deutschen Territorialfürsten; noch unter Friedrich Wilhelm I. bilden die Einkünfte aus den Domänen ungefähr die Hälfte der Einnahmen des Staates. Im Zeitalter der Naturalwirtschaft ist ihre Bedeutung am gröfsten; da in einem solchen eine grundbesitzende Aristokratie einen machtvollen Einflufs auf den Staat zu besitzen pflegt, so ist der Domanialbesitz in Gefahr, in ihre Hände überzugehen, wie dies der Schüler an dem von den römischen Adligen okkupierten Staatslande wie an dem in den erblichen Besitz der Lehnsinhaber übergehenden Reichsgute der deutschen Könige sehen kann. In dem modernen Staatshaushalte spielen die Domänen eine bedeutend geringere Rolle als früher; dafür ist der Staat heute vielfach industrieller Unternehmer geworden, der nicht nur Bergwerke besitzt, das Postwesen sich vorbehält, sondern mit Monopolen wirtschaftet — der Schüler erfährt z. B. von dem

Tabak- und Kaffeemonopol Friedrichs des Großen — und, wie z. B. heute in Preußen, die Eisenbahnen in seinen Betrieb nimmt. Diese Entwicklung knüpft geschichtlich an die Ausbildung der Regalien an, d. h. finanziell ausgenutzter staatlicher Hoheitsrechte, von deren Bedeutung für die Ausbildung der territorialen Landeshohheit der Schüler des öfteren hört. Dahin gehören die Einnahmen aus gerichtlichen Bußen und Konfiskationen, welche der Schüler ebenso aus der Geschichte des Altertums wie aus der deutschen Geschichte kennt; die Einnahmen aus Schutzgeldern; aus dem oft gemißbrauchten Münzregal; dem Bergregal; aus dem Geleitsrecht und Zollregal; aus dem Postregal, wozu man noch die dem Schüler vielleicht aus der französischen Geschichte bekannten Einnahmen aus dem Ämterverkauf zählen darf. Diesen privatwirtschaftlichen Einnahmen des Staates aus Domänen, Monopolen, eigenen Betrieben treten die Steuern gegenüber. Direkte und indirekte Steuern, Verbrauchssteuern, Einkommensteuern und Ertragssteuern muß der Schüler unterscheiden lernen, und die antike wie deutsche Geschichte gibt Gelegenheit genug, diese Begriffe zu erklären. Ganz besonders geeignet, um die Entwicklung der Finanzen in ihren Hauptpunkten darzustellen, ist die Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. Direkte Steuern sind älter als indirekte; ihren Vorläufer bilden die Geschenke, welche die homerischen Könige und die Häuptlinge der Germanen erhalten. Sie werden zunächst in der Form der Ertragssteuern aufgelegt, unter denen in einem naturalwirtschaftlichen Zeitalter die Grundsteuer naturgemäß die erste Rolle spielt. Eine Grundsteuer lernt der Schüler schon im Perserreiche kennen; dann im römischen Reiche, wobei von der Katasteraufnahme des Agrippa die Rede sein wird; sodann in den deutschen Territorialstaaten, denen, da das Reich es versäumt Steuern aufzulegen, die Ausbildung eines Steuersystems zufällt. Auch die in Brandenburg-Preußen erhobene Kontribution stellt ein System von Ertragssteuern dar; ebenso die Taille des ancien régime, von deren furchtbarem Druck der Schüler bei Besprechung der Ursachen der französischen Revolution erfährt. Zur Grund- und Gebäudesteuer ist seit Hardenberg die Gewerbesteuer getreten; daß durch die Finanzreform des Ministers Miquel die Ertragssteuern den Gemeinden zugewiesen worden sind, darf dem Schüler nicht unbekannt bleiben. Eine Einkommensteuer tritt ihm schon in der εἰςφορά der Athener entgegen. Sie kann nur in einem Zeitalter auftreten, das die Technik der Steuererhebung ausgebildet hat, wird aber dann eine Forderung der Gerechtigkeit. In Preußen hat Hardenberg zuerst, wenn auch widerwillig, eine abgestufte Personalsteuer geschaffen. Die Miquelsche Reform der Einkommensteuer und ihre Ergänzung durch eine Vermögenssteuer ist dem Schüler leicht verständlich und muß ihm mitgeteilt werden. Wodurch sich neben den direkten Auflagen indirekte Steuern empfehlen, welche Nachteile ihnen andrerseits anhaften können, kann man etwa bei Besprechung der Einführung der Accise durch den großen Kurfürsten oder des Merkantilsystems auseinandersetzen. Der Schüler sieht ferner den Unterschied von Finanz- und Schutzzöllen ein. Erstere lernt er in der Form der athenischen und römischen Hafenabgaben, des vielumstrittenen englischen Tonnen- und Pfundgeldes, der an den Ostseehäfen erhobenen Zölle, die das eigentliche Kampfobjekt in den Kriegen um das dominium maris Baltici bildeten, endlich der modernen Zölle auf Kolonialprodukte kennen. Schutzzölle treten ihm in der Zeit des Merkantilsystems, dann wieder bei Erörterung der heutigen Wirtschaftspolitik entgegen; Verbrauchssteuern in der Bierziese des Kurfürsten Johann Cicero, der späteren brandenburgisch-preußischen Accise, den Abgaben, die heute das Deutsche Reich von Branntwein, Bier, Tabak, Salz und Zucker erhebt.

Wenn den natürlichen Abschluß der deutschen Geschichte eine dem Verständnis des Schülers angepaßte Darstellung unserer heutigen politischen Verhältnisse bildet, so wird dabei auch eine Übersicht unseres Staatshaushalts eine Rolle spielen; dabei wird ihm das Wachstum der Staatsausgaben an Beispielen verdeutlicht und etwas über die Gründe dieser Erscheinung mitgeteilt werden können. Ferner wird von Staatsanleihen und Staatsschuldscheinen die Rede sein; letztere kennt der Schüler schon von den Assignaten der französischen Revolution

und von dem Finanzexperiment John Laws her; erstere treten in einem Zeitalter der entwickelten Kreditwirtschaft an Stelle des früher gebräuchlichen Systems der Ansammlung eines Staatsschatzes. Was endlich die Technik der Steuerhebung anlangt, so kennt der Schüler aus der römischen wie aus der französischen Geschichte das System ihrer Verpachtung an Unternehmer und seine nachteiligen Folgen.

Ich füge einige Bemerkungen über die Organisation der Landesverteidigung als einer der wichtigsten Funktionen des Staates hinzu. Das Ursprüngliche pflegt die allgemeine Wehrpflicht zu sein, so im alten Hellas, im alten Rom und in der germanisch-fränkischen Zeit. Mit wachsender Ungleichheit des Besitzes pflegt sich ein ritterlicher Adel auszubilden, der im Kriege seinen Beruf findet, zugleich aber höhere politische Rechte für sich in Anspruch nimmt. Die Ausbildung dieses ritterlichen Berufskriegertums tritt dem Schüler in der homerischen Zeit und im deutschen Mittelalter entgegen. Er erfährt sodann, welche Gründe zum Verfall dieser Form des Heerwesens führten. Mit dem Aufkommen der Geldwirtschaft stellt sich eine neue, von der ersteren innerlich ganz verschiedene Form des Berufskriegertums ein, das Söldnerwesen; Söldner findet der Schüler in Griechenland zur Zeit des Demosthenes, in Rom seit Marius, im germanisch-romanischen Abendlande seit dem vierzehnten Jahrhundert. Mit dem Söldnerwesen kommt zugleich das Fufsvolk wieder auf. Aus dem Söldnerwesen entsteht, wie der Schüler in der römischen Kaiserzeit und in der Neuzeit beobachtet, das System der stehenden Berufsheere. Ein Zeitalter endlich, in dem das Bürgertum in den Vordergrund des politischen Lebens tritt, in dem zugleich der nationale Gedanke überwiegt, kehrt zur allgemeinen Wehrpflicht zurück.

4. Wirtschafts- und Sozialgeschichtliches im Geschichtsunterricht. Produktion, Wirtschaftsstufen, soziale Entwicklung, Ackerbau, Gewerbe, Handel, Kolonien, volkswirtschaftliche Theorien. Mit den Faktoren der Produktion, Natur, Arbeit und Kapital, wird der Obersekundaner möglichst bald bekannt zu machen sein, etwa bei Besprechung der homerischen Wirtschaft; der Begriff des Kapitals freilich, wird ihm erst allmählich deutlicher werden, wenn er ein Zeitalter kapitalistischer Produktion kennen lernt. Vom sittlichen Wert der Arbeit, von der verschiedenen Wertschätzung wirtschaftlicher Tätigkeit in einem aristokratischen und einem mehr demokratischen Zeitalter zu reden ergeben sich genug Gelegenheiten. Die Zweige der Produktion, Urproduktion, Gewerbe und Handel, mufs der Schüler ebenfalls früh unterscheiden und dabei einsehen lernen, dafs auch der Handel wertschaffend wirkt; Gelegenheit zu solchen Erörterungen bietet etwa das Zeitalter der griechischen Kolonisation.

Es handelt sich sodann darum, die verschiedenen Wirtschaftsstufen dem Schüler zu klarer Anschauung zu bringen. Die Stufe der Naturalwirtschaft, d. h. eine Wirtschaftsform, die das Geld nicht oder nur selten braucht, und in der sich der Handel in der Form des Austauschs von Naturalien vollzieht, die Eigenwirtschaft oder geschlossene Hauswirtschaft, wo jede Hausgemeinschaft selbst erzeugt, was sie braucht, und man nur ausnahmsweise kauft, lernt der Schüler in der ältesten griechischen und germanischen Wirtschaft kennen. Dies Zeitalter zerlegt sich in eine Zeit des nomadischen Umherwanderns oder doch geringer Sefshaftigkeit, in dem die Viehzucht überwiegt und der Ackerbau auf seiner ursprünglichsten Stufe steht — so lernt der Schüler etwa die Kultur des indogermanischen Urvolkes und noch der Germanen zu Cäsars Zeit kennen —, und in eine Zeit fortgeschrittener Sefshaftigkeit und entwickelteren Ackerbaues, in welcher man den Boden düngt und, z. B. in der Form der Dreifelderwirtschaft, besser ausnutzt. In dieser Periode, in welcher der Grundbesitz die bei weitem wichtigste Form des Eigentums und aller Erwerb an den Boden gefesselt ist, lernt der Schüler wiederum zwei Stadien der Entwicklung unterscheiden: eine Zeit, in welcher der freie bäuerliche Besitz überwiegt — so bei den Germanen in den ersten Jahrhunderten, seit sie sefshaft geworden waren, — und eine Zeit, in welcher der Grofsgrundbesitz sich übermäfsig ausdehnt und der kleine Bauernstand, wie seit den Karolingern, unfrei wird. Welches die wichtigsten Faktoren sind, die dieses Resultat heraufführen, und

dafs dazu insbesondere die Lasten der Wehrpflicht gehören, mufs dem Schüler klar werden; ähnlich war der Vorgang im römischen Reiche seit dem zweiten Jahrhundert v. Chr., nur dafs hier, in einem Zeitalter starker Kapitalansammlung und ausgedehnten Sklaventums, der kleine Bauernstand nicht nur unfrei, sondern überhaupt vernichtet wurde.

Auf die Zeit der Naturalwirtschaft folgt die Geldwirtschaft, d. h. eine Zeit, in der man sich des Metallgeldes als allgemeinen Wertmafses, Tauschmittels und Sparmittels bedient. Weshalb sich dieses als solches empfiehlt, mufs der Schüler verstehen; er erfährt, dafs das Metallgeld im vorderasiatischen Handel des zweiten Jahrtausends v. Chr. entstand, und dafs die Lyder zuerst Münzen prägten; er erfährt von dem Eisengelde der Spartaner, von einzelnen Beispielen der Münzverschlechterung — z. B. im römischen Kaiserreiche und unter Friedrich dem Grofsen —; hier und da erhält er Bemerkungen über die Kaufkraft des Geldes, z. B. über den Hochstand des Geldwertes zur Zeit der gröfsten Geldknappheit im neunten und zehnten Jahrhundert n. Chr. oder über die Preisrevolution, welche im 16. Jahrhundert als Folge der gesteigerten Metallproduktion und amerikanischen Entdeckungen eintrat; er erfährt von dem staatlichen Münzregal und von der Einführung der Goldwährung im Deutschen Reiche. Dafs der Übergang zur Geldwirtschaft gerade für den Bauernstand sehr schädliche Wirkungen haben kann, lehrt ihn die Betrachtung der Verhältnisse Attikas zu Solons Zeit oder Roms zur Zeit der Ständekämpfe. Andrerseits sieht er leicht ein, dafs die Geldwirtschaft eine Belebung der wirtschaftlichen Tätigkeit, des Erwerbslebens, der Arbeitsteilung, der Kapitalbildung, des Handelsverkehrs zur Folge haben mufs; diese Tatsachen treten ihm zuerst in der Entwicklung des griechischen Wirtschaftslebens seit dem siebenten und sechsten Jahrhundert, dann wieder in der deutschen Geschichte entgegen, wenn ihm die im dreizehnten Jahrhundert platzgreifende wirtschaftliche Umwälzung geschildert wird. Als wichtigste Folge dieses Umschwungs lernt er dann die Entstehung eines neuen Standes, des Bürgertums verstehen.

Von besonderer Bedeutung erweist sich, wie schon oben besprochen wurde, die Entwicklung der Geldwirtschaft für den Staat, dem sie die Ausbildung des Steuerwesens, die Schöpfung eines stehenden Heeres und eines besoldeten Beamtentums gestattet, Schöpfungen, ohne die der moderne, einheitlich organisierte Staat undenkbar ist.

Im Verlaufe der geldwirtschaftlichen Entwicklung gewinnt von den drei Faktoren der Produktion das Kapital eine wachsende Bedeutung. Die moderne Entwicklung der Produktion, die allgemeine Erhöhung des Wohlstandes waren nur einem kapitalistischen Zeitalter möglich. Andrerseits lernt der Schüler die Schäden kennen, die mit dem Kapitalismus eng verbunden sind: Überproduktion und Handelskrisen, Bedrohung der kleineren Betriebe in ihrer Existenzmöglichkeit, Pauperismus hier, übermäfsigen Reichtum dort. Bei dieser Gelegenheit wird auch von der gewaltigen Ausbildung geredet werden müssen, die heute das Kreditwesen genommen hat, nachdem von den wesentlichsten Leistungen der Banken, der Träger des Kreditwesens, vielleicht bereits bei Erwähnung der Gründung der preufsischen Bank durch Friedrich den Grofsen die Rede gewesen ist. Dafs der Kredit den Spartrieb weckt, kapitalsammelnd wirkt, die Produktion fördert, sieht der Schüler leicht ein; die schlimmen Folgen unreellen Mifsbrauchs des Kredits lehren ihn die Geschichte des John Laws, des Assignatenschwindels, der Gründerzeit.

Der Unterscheidung eines naturalwirtschaftlichen und eines geldwirtschaftlichen Zeitalters tritt eine zweite Unterscheidung zur Seite, für welche der Umfang der Wirtschaftsbezirke das Merkmal bildet. Auf die Zeit der geschlossenen Hauswirtschaft, von der schon die Rede war, folgt die der Stadtwirtschaft. Hier findet ein gegenseitiger Austausch der Erzeugnisse statt; doch spielt er sich möglichst innerhalb der städtischen Wirtschaftsbezirke ab. Auf die Dauer aber kann die Isolierung des Wirtschaftslebens in möglichst autonomen Wirtschaftsbezirken, wie sie im Wesen der Stadtwirtschaft begründet liegt, nicht bestehen. Der Grofshandel, das Kapital greift über diese Grenzen hinaus. Es ist die Aufgabe des in der Neuzeit sich bildenden nationalen Staates, die örtlichen Wirtschafts-

gebiete zu einem einheitlichen, nationalen Wirtschaftsgebiet zu vereinigen. So folgt auf die Zeit der Stadtwirtschaft die der Volkswirtschaft. Die Praxis der grofsen Volkswirte dieser Periode, Colberts, Friedrich Wilhelms I. und Friedrich des Grofsen, die dem Schüler einigermafsen veranschaulicht werden mufs, wird theoretisch begründet durch die merkantilistischen Nationalökonomen, deren wesentlichste Grundsätze er bei Gelegenheit der Colbertschen Wirtschaftspolitik kennen lernt. Die mächtige Steigerung der Produktion und die grofsartige Entwicklung der Verkehrsmittel, wie sie den Fortschritten der Naturwissenschaft verdankt werden, der Sieg individualistischer Grundsätze auf dem Gebiete der Gewerbe- und Handelspolitik haben heute zur Folge gehabt, dafs die nationale Wirtschaft vielfach durchbrochen worden ist durch eine Weltwirtschaft, und dafs sich in gewissen Grenzen ein System internationaler Arbeitsteilung und Bedürfnisbefriedigung herausgestellt hat. Man wird diesen Zustand dem Schüler durch einen Hinweis auf die Herkunft der Mittel, durch die er seine persönlichen Bedürfnisse befriedigt, und durch Anführung einiger Ziffern über unseren und anderer Länder Welthandel verdeutlichen müssen. Er wird andrerseits auch leicht einsehen, dafs die Weltwirtschaft und der Freihandel ihre notwendige Schranke an den Interessen der einzelnen Nationen und an dem nationalen Selbstbestimmungsrecht finden, und dafs die Einzelstaaten z. B. auf dem Gebiete der Erzeugung notwendiger Nahrungsmittel auch heute nach wirtschaftlicher Selbständigkeit streben müssen. Die Erörterung solcher Fragen wird der Lehrer nicht umgehen können, wenn er von dem Umschwung der Bismarckschen Zollpolitik spricht; und solange er sich nicht in Einzelfragen vertieft, sondern sich begnügt das Prinzip zu erörtern, wird er es tun können, ohne in die parteipolitische Arena hinabzusteigen.

Von der wirtschaftlichen Entwicklung ist die soziale Entwicklung, die Gliederung der Gesellschaft nach Berufsklassen und Ständen, auf das stärkste beeinflufst. Die erste soziale Scheidung, die Scheidung in Freie und Sklaven, kann erst bei einem Volke eintreten, das weit genug entwickelt ist, die Arbeitskraft besiegter Feinde ohne Gefahr für sich selbst wirtschaftlich ausnützen zu können; Jägervölker haben keine Sklaven. Wenn die Entstehung der Sklaverei vorgeschichtlich ist, so kann der Schüler die nächste wichtige Stufe der sozialen Entwicklung in der homerischen und noch besser in der fränkischen Zeit beobachten: die Entstehung eines auf Grofsgrundbesitz gegründeten, ritterlichen Adels, der im Waffenhandwerk seinen Beruf findet, und die Herabdrückung eines grofsen Teils der bisher freien Bauern zur Hörigkeit. Im Altertum bleibt die Sklaverei ein aufserordentlich wichtiger Faktor; auf ihr beruhen wichtige Zweige des antiken Wirtschaftslebens, besonders das Fabrikwesen; ohne die Sklaverei ist das antike, aristokratische Sittlichkeitsideal, das wirtschaftliche Erwerbstätigkeit als des freien Mannes unwürdig verwirft und den Banausen zuweist, nicht erklärlich. Im Mittelalter verschwindet die Klasse der leibeigenen Sklaven allmählich oder verschmilzt mit der der Hörigen. Das dritte Stadium in der sozialen Entwicklung bildet die Entstehung des Bürgerstandes, der dem Aufkommen der Geldwirtschaft seinen Ursprung verdankt, in den Städten wohnt und sich in wachsendem Mafse mit der gewerblichen Verarbeitung der landwirtschaftlichen Rohstoffe und mit dem Handel beschäftigt; er schiebt sich zwischen Adel und Bauernstand ein. Der Bürgerstand erkämpft sich im Laufe der Jahrhunderte eine immer einflufsreichere Stellung; zunächst übernimmt er die Führung auf wirtschaftlichem Gebiete, unterstützt durch die merkantilistische Handelspolitik des Absolutismus; dann gewinnt er sie auf geistigem Gebiete; seit der französischen Revolution ist er bestrebt sie auch auf politischem Gebiete zu gewinnen. Er setzt es durch, dafs der Adel, neben dem in katholischen Ländern die Geistlichkeit die Stellung eines privilegierten Standes besafs, seine politischen Vorrechte verliert und sich auch in sozialer Beziehung ihm sehr nähern; er erreicht ferner einen verfassungsmäfsig geordneten Einflufs auf die Staatsverwaltung. Zugleich ist der vom Bürgerstande vertretene Grundsatz der Freiheit der Arbeit und des Eigentums auch dem Bauernstande zu gute gekommen, der aus den Fesseln der Hörigkeit erlöst wurde. Freilich hat die moderne wirtschaftliche Entwicklung, die Ansammlung grofser Vermögen, die

Ausbildung des Fabrikwesens, zu einer neuen Verschärfung der sozialen Gegensätze geführt. Einerseits hat sich aus dem kapitalkräftigsten Teile des Bürgertums ein industrieller Unternehmerstand, eine Geldaristokratie, herausgebildet; andrerseits ist ein Stand industrieller Arbeiter, der sog. vierte Stand, auf den Schauplatz getreten, der nicht nur mit aller Kraft bestrebt ist seinen politischen Einfluſs zu vergröſsern und seine sozialen Verhältnisse zu heben, sondern den Gedanken einer vollständigen Umformung der Volkswirtschaft in sozialistischem Sinne ergriffen hat (s. o.).

Nach diesen allgemeinen Darlegungen gehe ich mit einigen Worten auf die Entwicklung der einzelnen Zweige der Produktion, des Ackerbaus, des Gewerbes und des Handels ein. Was die Entwicklung des Ackerbaus und des Grundbesitzes anlangt, so lernt der Schüler in altgermanischer Zeit die Feldgemeinschaft kennen, der die Ausbildung des Privateigentums, des Groſsgrundbesitzes, der bäuerlichen Hörigkeit folgt; er erfährt, daſs und warum die Lage der Bauern im 13. Jahrhundert wieder wesentlich besser war, hört von der groſsartigen bäuerlichen Kolonisation der ostelbischen Gebiete und von den wirtschaftlichen und politischen Ursachen, die einen Niedergang des deutschen Bauernstandes und infolgedessen den groſsen Bauernkrieg von 1525 heraufführten. Dann gibt die Erörterung der wirtschaftlichen Folgen des dreiſsigjährigen Krieges von neuem Anlaſs, der Verhältnisse des Grundbesitzes zu gedenken. Das Wesentliche der Bauernbefreiung in der Stein-Hardenbergschen Periode muſs nebst ihren Folgen dem Schüler klar werden. Die heutige Landwirtschaft wird von der allgemeinen Entwicklung in doppelter Weise beeinfluſst: der Betrieb ist durch Anwendung von Maschinen und künstlichen Düngemitteln weit intensiver geworden; die Ausbildung der Verkehrsmittel andrerseits hat die massenhafte Einfuhr billigeren, überseeischen Getreides zur Folge gehabt, die auf die Preise drückt und die Landwirtschaft in ihrer Existenz bedroht.

Das Gewerbe lernt der Schüler zuerst im naturalwirtschaftlichen Zeitalter in der Form des Hauswerks kennen. Schon auf dieser Stufe kann, über die Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen hinaus, eine weitgehende Teilung der Arbeit beobachtet werden, z. B. in den antiken Sklavenwirtschaften und auf den Fronhöfen des Mittelalters. Die Stufe des Lohnwerks, auf welcher der gewerbliche Produzent sich noch nicht im Besitze der Produktionsmittel befindet und seine Arbeitskraft für Lohn an den Konsumenten vermietet, bildet den Übergang zum Handwerk. Der Handwerker ist frei, im Besitz einer Werkstatt und der Produktionsmittel und verkauft die fertigen Waren für Geld an die Konsumenten. Welchen Charakter die zünftige Organisation des Handwerks hat, welche Zwecke sie verfolgt, erfährt der Schüler bei Besprechung des mittelalterlichen Städtelebens. Eine neue Form des Gewerbes stellt die Hausindustrie dar; der Handarbeiter arbeitet nicht mehr unmittelbar für den Konsumenten, sondern für einen Unternehmer, der ihm die Waren abnimmt und seinerseits an die Konsumenten weiter verkauft; so tritt er in dessen Dienst und wird von ihm abhängig. Daran schlieſst sich das Fabriksystem: die gewerblichen Arbeiter werden von dem Unternehmer, der ihnen Lohn zahlt, in einem Gebäude zusammengefaſst; es entstehen Groſsbetriebe, die eine weitgehende Arbeitszerlegung gestatten, und in denen die Maschine in ausgedehnter Weise Anwendung findet. Eine Reihe der wichtigsten mechanischen Erfindungen wird man dem Schüler aufführen, wenn man das moderne Wirtschaftsleben bespricht. Im übrigen wird man ihm leicht nachweisen können, daſs noch heute die sämtlichen erwähnten gewerblichen Formen nebeneinander vorkommen.

Auch die Geschichte des Handels tritt ihm in ihren wichtigsten Phasen entgegen. Einen uralten Verkehr lernt er in dem orientalischen Handel des zweiten Jahrtausends v. Chr., den ägyptisch-phönikisch-mykenischen Handelsbeziehungen, dem Bernsteinhandel kennen. Der Handel des Altertums ist im wesentlichen auf das Mittelmeer beschränkt; auf die Phöniker folgen Griechen, Karthager, Etrusker, Römer; in dem römischen Kaiserreich entsteht ein umfassendes Welthandelsgebiet. Später hört der Schüler von dem nordischen Handel, von dem Einfluſs der Kreuzzüge auf die Ausbildung des Levantehandels

und von der Blüte der italienischen Handelsstädte, von der Beherrschung des nordischen Handels durch die Hansa und die Ursachen ihres Verfalls. Mit den Entdeckungen des Columbus und der portugiesischen Seefahrer beginnt ein Zeitalter des transozeanischen Handels, in welchem anfangs Spanier und Portugiesen, dann Holland, Frankreich und England die erste Rolle spielen, bis England alle seine Nebenbuhler überflügelt. Der Schüler hört endlich von den segensreichen Folgen des Zollvereins, von dem Emporblühen des deutschen Handels in jüngster Zeit, von dem Aufschwung unseres Exports.

In engem Zusammenhang damit steht das Kapitel der Kolonien. Am einfachsten und dem Schüler verständlichsten wird sich auch jetzt noch die Roschersche Einteilung in Handelskolonien, Eroberungskolonien, Ackerbaukolonien und Pflanzungskolonien erweisen, obwohl zum Teil eine genaue Scheidung nicht möglich ist. Handelskolonien treten dem Schüler in den Faktoreien der Phöniker, der Hanseaten, der europäischen Kaufleute der Neuzeit an unzivilisierten Küsten, Ackerbaukolonien in den Ansiedlungen der Griechen in Italien, am Pontus und anderswo, in den deutschen Bauerndörfern und Städten rechts der Elbe, in Kanada und den Staaten der nordamerikanischen Union entgegen. Eroberungskolonien waren die der Römer, der Kreuzfahrer und die der Spanier und Portugiesen. Zu einer Plantagenkolonie entwickelte sich im Altertum Karthago; heute vertreten diesen Typus die Kolonien in den tropischen Teilen Amerikas, Asiens, Afrikas; sie werden entweder von Sklaven oder von eingeborenen Lohnarbeitern bearbeitet. Schon bei Besprechung der griechischen Kolonisation mufs der Schüler über die Gründe der Koloniegründung, die Entwicklung der Kolonien, die Eigentümlichkeiten des kolonialen Lebens etwas erfahren, was später bei Gelegenheit ergänzt wird.

Zum Schlufs einige Worte über die volkswirtschaftlichen Theorien, die der Schüler kennen lernt. Wie auf dem Gebiete des Staatslebens, so sieht er auf dem des Wirtschaftslebens zwei Richtungen um die Herrschaft streiten, von denen die eine die Interessen der Gesamtheit, die andere die des Individuums vertritt. Die individualistische Richtung tritt auf im Gegensatz zu der staatlichen Regelung und Bevormundung der Produktion, wie sie im Wesen des Merkantilsystems liegt. Bei Besprechung der Ursachen der französischen Revolution hört er von der Schule der Physiokraten und ihrem Grundsatz laissez faire, laissez passer, später, wenn von der durch Hardenberg eingeführten Gewerbefreiheit die Rede ist, von den Theorien Adam Smiths; darauf hört er von der Manchesterschule, der Abschaffung der Kornzölle in England und von der Freihandelspolitik des Deutschen Reiches in den ersten Jahren seines Bestehens. Sozialistische Bewegungen treten dem Schüler mehrmals entgegen; dahin gehört der platonische Entwurf eines Sozialstaates, der in einem Zeitalter sozialer Zersetzung geschrieben wurde, dahin die agrarkommunistischen Ideen des fünfzehnten und sechzehnten Jahrhunders, welche die »Gerechtigkeit Gottes« und die Freiheit des Evangeliums zum Stichwort nahmen. Wie man etwa über die moderne Sozialdemokratie sprechen könnte, ist oben ausgeführt worden. Dafs ein extremer wirtschaftlicher Individualismus, anstatt eine »Harmonie der wirtschaftlichen Interessen« zu erzielen, in der Tat die schwersten sozialen Nachteile, erbarmungslose Vernichtung und Ausbeutung des Schwächeren mit sich führen mufs, sieht der Schüler leicht ein und erkennt damit die sittliche Begründung sozialer Reformen.

5. Politische, soziale und wirtschaftliche Belehrungen in anderen Unterrichtsfächern. Ich füge noch einige Andeutungen hinzu über das, was andere Unterrichtsfächer zu unserem Thema leisten können; Andeutungen können es nur sein, da in der Tat der Gegenstand unerschöpflich ist. Vom deutschen Unterricht ist bereits die Rede gewesen. Aus der griechischen Lektüre nenne ich zuerst, wie billig, Homer, aus dem man ein vortreffliches Bild naturalwirtschaftlicher Zustände, der Gutswirtschaft, des Gewerbes in der Form des Lohnwerks, des Tauschhandels, der sozialen Verhältnisse gewinnen kann. Ich erwähne sodann Thukydides, dem bekanntlich Roscher für seine volkswirtschaftliche Auffassung sehr viel zu verdanken erklärt hat. Die berühmte Archäologie des

Thukydides (I, 1—23) wird leider von manchen als ungeeignet zur Primanerlektüre bezeichnet; ich habe gefunden, daſs sie für normale Primaner durchaus verständlich ist und sie in hohem Maſse fördert. Für die volkswirtschaftliche Belehrung ist sie von höchstem Wert. Der Schriftsteller schildert in glänzender Weise die Entwicklung von einer kapitallosen Zeit (*ἀχρηματία*) zu einer kapitalkräftigen Zeit, von einer Zeit geringer Seſshaftigkeit zur Seſshaftigkeit, von einer Zeit ohne Handel, ohne Städte zu hoher kommerzieller und städtischer Blüte, von einer Zeit mangelhafter Staatsausbildung zu geordneter staatlicher Organisation. Stelle ich dann die Leichenrede des Perikles mit Stellen wie § 24—26 der dritten olynthischen Rede, dem 17. Kapitel der platonischen Apologie und dem Kriton zusammen, so gewinne ich ein Bild griechischer Staatsauffassung, das geeignet ist sich tief den Herzen der Schüler einzuprägen; es kann ergänzt werden durch einige Kapitel aus Xenophons Memorabilien. Als Gegenbild ochlokratischer Zügellosigkeit kann dann die Schilderung des Feldherrnprozesses nach der Arginusenschlacht gelten, die Xenophon entwirft.

Von lateinischen Schriftstellern erwähne ich zuerst Tacitus. Die Germania ist für unsere Zwecke von wesentlicher Bedeutung, mag der Schriftsteller ein Bild von dem germanischen Staatsleben entwerfen, mag er von der germanischen Ackerwirtschaft, dem Handel, der Behandlung der Sklaven sprechen, mag er endlich das kultur- und wunschlose Dasein der Finnen schildern. Aus den Annalen notiere ich einige Stellen, wo vom Staatshaushalt (I 11), von einer Verkehrssteuer (II 42), von Teuerungspolitik die Rede ist (II 59, 87). Aus Cäsar erwähne ich neben den Schilderungen der gallischen und germanischen Kultur, welche das Bellum gallicum enthält, die Stelle Bell. Civ. III 32, wo von den Steuern gesprochen wird, welche Scipio in Asien erhob. Ein hinreichend klares Bild von der römischen Provinzial- und Steuerverwaltung erhält der Schüler durch die Lektüre der Rede Ciceros de imperio Cn. Pompei, der fünften Rede gegen Verres und der Briefe, die er als Statthalter von Cilicien schrieb. Ciceros Briefe enthalten auch sonst mancherlei Interessantes ebenso aus dem römischen Staatsleben wie aus dem Verkehrsleben; für das letztere bieten auch die Fälle aus der Praxis, an welche im dritten Buch der Offizien die moralischen Erörterungen angeschlossen werden, mancherlei. Sonst ist aus dieser Schrift besonders die Stelle I 150—151, wo von der Wertschätzung der Erwerbsarbeit im Gewerbe und Handel die Rede ist, von Interesse.

Um endlich auch der französischen und englischen Literatur Erwähnung zu tun, so wird z. B. die Lektüre der Memoiren Ludwigs XIV. (herausgeg. von Völker) ebenso Gelegenheit geben, ein Bild der Staatsverwaltung dieses Königs zu geben, wie man aus Taine, aus der Lektüre von Briefen zur französischen Revolution (herausgeg. v. Perle), von Reden Mirabeaus ein Bild von der französischen Revolution gewinnen kann. Für die englische Geschichte dient demselben Zwecke die Lektüre von Parlamentsreden, von Guizot, Hume u. a.

Literatur: Auſser den bekannten nationalökonomischen Werken von Roscher, Adolf Wagner, Schönberg (Handbuch der politischen Ökonomie), Cohn, Philippovich u. a. erwähne ich besonders das groſse Handwörterbuch der Staatswissenschaften, herausgegeben von Conrad, Lexis, Elster u. Löning (2. Aufl.), das Wörterbuch der Volkswirtschaft, herausgeg. von Elster (2 Bände; 2. Aufl.). — Eisenhart, Geschichte der Nationalökonomik. 2. Aufl. 1891. — Jentsch, Grundbegriff und Grundsätze der Volkswirtschaft. — Schmoller, Abhandlungen im Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft (z. B. die Tatsachen der Arbeitsteilung, Bd. 13; das Wesen der Arbeitsteilung und der sozialen Klassenbildung), Bd. 14. — Bücher, Die Entstehung der Volkswirtschaft. 2. Aufl. 1897. — Ders., Artikel Gewerbe im Hdwb. der St.-Wiss. Bd. 3. — Hildebrandt, Naturalwirtschaft, Geldwirtschaft, Kreditwirtschaft, Jahrb. f. Nat.-Ökonomie. 1864. — Dietzel, Art. Individualismus im Handwb. d. St.-Wiss. Bd. 4. — Adler, Art. Sozialismus und Kommunismus und Art. Sozialdemokratie. Ebenda, Bd. 5, und Art. Anarchismus 1. Suppl.-Bd. — Stammler, Wirtschaft und Recht nach der materialistischen Geschichtsauffassung. — Roscher, Politik. — v. Treitschke, Politik, herausgeg. v. Cornicelius. — Roscher u. Jannasch, Kolonien, Kolonialpolitik und Auswanderung. 3. Aufl. — Jähns, Heeresverfassungen und Völkerleben. 1885. — Ziegler, Die soziale Frage eine sittliche Frage. — Paulsen, Ethik. — Schmoller, Über einige Grundfragen des Rechts und der Volkswirtschaft. — Rein, Grundriſs der Ethik.

Beloch, Griechische Geschichte. — Eduard Meyer, Geschichte des Altertums. — Ders., Die wirtschaftliche Entwicklung des Altertums. 1895.

— Ders., Die Sklaverei im Altertum. 1898. — Büchsenschütz, Besitz und Erwerb im griechischen Altertum. — Riedenauer, Handwerk und Handwerker in der Homerischen Zeit. — Donndorf, Adel und Bürgertum im alten Hellas. Hist. Ztschr. Bd. 67. — Pöhlmann, Geschichte des Sozialismus im Altertum. — Ders., Die Übervölkerung der antiken Grofsstädte. — Ders., Zur Geschichte der sozialen Frage im Altertum. Beilage zur Allgem. Zeit. 1894, Nr. 283. — Weber, Agrarverhältnisse im Altertum. Hdwb. der St.-Wiss. 2. Suppl.-Bd. — Meyer, Griech. Finanzen. Ebenda. — Dessau, Finanzen des alten Roms. Ebenda. — Friedländer, Sittengeschichte der römischen Kaiserzeit. — Seeck, Geschichte des Untergangs der antiken Welt. — Bücher, Die diokletianische Taxordnung v. J. 301. Ztschr. f. d. ges. Staatswissensch. Bd. 50 (1894). — Nissen, Der Verkehr zwischen China und dem römischen Reich. Jahrb. d. Ver. f. Altertumsfreunden im Rheinlande. 1895. — Nitzsch, Deutsche Geschichte. — Lamprecht, Deutsche Geschichte. — Ders., Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter. — Ders., Rheinische Skizzen. — Gothein, Wirtschaftsgeschichte des Schwarzwaldes. — Schröder, Deutsche Rechtsgeschichte. — v. Inama-Sternegg, Geschichte des deutschen Ständewesens. Hdwb. d. St.-W. 2. Suppl.-Bd. — Stieda, Zunftwesen. Ebenda. Bd. 6. — Ders., Zur Entstehung des deutschen Zunftwesens. Jahrb. f. Nat.-Ökon., Bd. 27 (1876). — Schmoller, Strafsburgs Blüte und die volkswirtschaftliche Revolution im dreizehnten Jahrhundert. — Ders., Umrisse und Untersuchungen zur Verfassungs-, Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte, besonders des preufsischen Staats. 1898. — Breysig, Der Staatshaushalt des grofsen Kurfürsten. Schmollers Jahrb. f. Gesetzgebung 1892. — Ders., Die soziale Entwicklung der führenden Völker Europas in der neueren und neuesten Zeit. Ebenda 1896 und 1897. — Knapp u. a., Art. Bauernbefreiung im Hdwb. d. St.-Wiss. Bd. 2. — v. Rohrscheidt, Vom Zunftzwange zur Gewerbefreiheit. 1898. — Hoffmann u. Groth, Deutsche Bürgerkunde. — Giese, Deutsche Bürgerkunde. — Fuchs, Volkswirtschaftslehre. Sammlg. Göschen 1901, Bd. 133. — Elisabeth Gottheiner, Leitfaden der prakt. Volkswirtschaftslehre u. Unt.-Gebr. an höh. Lehranst. 1904. — Wolff, Grundrifs der preufs. deutschen Sozialpolitik und Volkswirtschaftsgeschichte. 2. Aufl. 1904. — Pohle, Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrh. 1904.

Paul Bert, L'instruction civique à l'école. — Liard, Morale et enseignement civique à l'usage des écoles primaires. — Nachtigall, Die Berücksichtigung des volkswirtschaftlichen Elements bei dem Geschichtsunterricht. Progr. Gewerbeschule. Remscheid 1883. — Schiller, Bedarf es eines neuen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern? Ztschr. f. Gymn.-W. — Willmann, Die sozialen Aufgaben der höh. Schulen. Braunschweig 1891. — Exner, Über politische Bildung. 1892. — Störk, Der staatsbürgerliche Unterricht. 1893. — Moormeister, Die ersten Elemente der Wirtschaftslehre. 3. Aufl. 1896. — Stahlmann, Leitfaden für den Unterricht in der Handelslehre. 1892. — Fischer, Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 1892. — Ders., Staats-, Wirtschafts- und Sozialpolitik auf höheren Lehranstalten. Progr. Realgymn. Wiesbaden 1893. — Gilles, Der volkswirtschaftliche Unterricht auf höheren Schulen. Progr. Gymn. Essen 1893. — Hochhuth, Die sozialen Fragen der Gegenwart im evangelischen Religionsunterricht. Prog. Gymn. Wiesbaden 1893. — Ders., Elemente der Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde im deutschen Unterricht. 1894. — Greve, Die Gestaltung der durch die neuen Lehrpläne geforderten Belehrungen über unsere gesellschaftliche Entwicklung. Progr. Realgymn. Aachen 1894. — Verh. d. Direktorenkonferenz in der Rheinprovinz, 1893, d. Direktorenkonferenzen in Hannover, Schleswig-Holstein und Pommern 1895, in Sachsen 1896. — Stutzer, Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Bedeutung in Oberprima. Lehrg. u. Lehrpr. Heft 37. — Neubauer, Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht. 1894. — Huckert, Sammlung sozialpädagogischer Aufsätze. 1898. — Köcher, Zwei neuere Probleme des Geschichtsunterrichts. 1896. — Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für höh. Lehranstalten. Bd. 5 enthält als Anhang Übersichten zur Staats- und Wirtschaftskunde. — Kerschensteiner, Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1901.

Frankfurt a. M. Neubauer.

Stammeln,

früher mit Stottern (s. d.) oft verwechselt, von dem es erst 1830 durch Schulthefs bestimmt unterschieden wurde, besteht nach der zutreffenden Definition des genannten schweizer Arztes darin, dafs einzelne oder mehrere Laute gar nicht oder nicht richtig artikuliert werden können. Beim Stammler vermifst man stets die für den Stotterer so charakteristische, gewaltsame Überanstrengung, die sich in scheinbar krampfhaften Verzerrungen und Bewegungen des Mundes, des ganzen Gesichtes, unter Umständen selbst des Rumpfes und der Extremitäten äufsert; die Fähigkeit zu korrekter Lautbildung ist dagegen beim Stotterer niemals dauernd (wie beim Stammler) gestört, sondern immer nur durch psychische Einflüsse zeitweilig gehemmt und unterbunden, so dafs beispielsweise ein Stotterer ein ihm vorgesprochenes Wort meist sofort mit richtiger Artikulation nachzusprechen

im stande ist, ein Stammler nur mit unvollkommener und inkorrekter Wiedergabe der einzelnen Laute oder Silben. Der Stotterer sitzt bei einer Silbe fest, kommt über den Anfang eines Wortes nicht gleich hinaus, indem er die Sprachorgane in der einmal eingenommenen Lage unzeitig festhält oder eine an sich notwendige Bewegung zwecklos wiederholt; der Stammler gelangt ohne Hemmnis von Wort zu Wort, aber die das Wort zusammensetzenden Laute kommen nur zum Teil und in unvollkommener Bildung zu Gehör. Das Stammeln ist oft Begleiterscheinung oder Folge intellektueller Schwäche; bei idiotischen oder schwachsinnigen Kindern wird es viel häufiger beobachtet als das Stottern, und soweit bei ihnen doch wirkliches Stottern gefunden wird, trifft es hauptsächlich die geistig weniger geschwächten Individuen.

Das Stammeln kann seinen Grund haben in fehler- und mangelhafter Beschaffenheit der äuſseren Artikulationsorgane, die ihrerseits entweder angeboren oder erworben ist. Merkwürdigerweise ist bei angeborener Verkümmerung oder erworbener Verstümmelung der Zunge, deren Name bei so vielen Völkern zugleich den Begriff »Sprache« deckt, das Sprechen weniger behindert als das Kauen und Schlucken, so daſs man sich von der Bedeutung der Zunge für die Sprechfähigkeit keine allzu übertriebene Vorstellung machen darf. Ein verschlossener oder exstirpierter Kehlkopf, Defekte des Gaumensegels oder Lähmung dieses Organes, das die Beteiligung des Nasenraumes am Sprechakt zu regeln bestimmt ist, Spaltung des Gaumens und der Oberlippe (Wolfsrachen, Hasenscharte), Hypertrophie der Zunge oder andere die Zunge betreffende Bewegungshindernisse, Mangel oder fehlerhafte Stellung der Zähne — all diese Abnormitäten können natürlich die Artikulation und Lautbildung störend beeinflussen und mannigfach variierte Formen des Stammelns hervorrufen. Nur der Arzt kann hier zunächst raten und entscheiden, der Chirurg in vielen Fällen helfend eingreifen und durch seine Operation für die nachher einsetzende systematische Einübung der Lautbildung einigermaſsen normale oder doch erträgliche Vorbedingungen schaffen. Die Gaumenspalten werden entweder durch chirurgischen Eingriff dauernd geschlossen oder durch sog. Obturatoren künstlich ausgefüllt; durch beide Methoden wird der für die Lautsprache notwendige feste Abschluſs des Mundraumes hergestellt.

Stammeln erscheint ferner oft als Symptom schwerer Erkrankung der zentralen Organe und gehört als solches in die Beobachtungssphäre des Irrenarztes.

Erst die dritte Kategorie des Stammelns, deren Ursprung in schlechter sprachlicher Erziehung, übler Gewöhnung, mangelhafter Übung oder auch in einer gewissen, bald gröſseren, bald geringeren intellektuellen Schwäche des sprechen lernenden Kindes zu suchen ist, geht unmittelbar den Wirkungskreis des Lehrers und des Erziehers an. Die schwerste Form, bei der fast kein Buchstabe richtig und verständlich gebildet wird und der Sprechende zum Ausdruck seiner Wünsche und Gedanken nur eine Reihe kaum artikulierter Laute und Töne hörbar werden läſst, bezeichnet man als Hottentottismus. Glücklicherweise erstreckt sich bei der weit überwiegenden Mehrzahl der Stammler die Artikulationsunfähigkeit oder -schwierigkeit nicht auf die ganze Skala der Sprachlaute, sondern trifft nur einen Bruchteil derselben, so daſs nicht wie beim Hottentottismus eine fast völlige Unverständlichkeit den Wert der Sprache als Ausdrucksmittel so gut wie illusorisch macht.

Artikulationsfehler, die einen bestimmten Laut betreffen, bezeichnet die übliche, von den Rhetoren des Altertums überkommene Terminologie nach dem griechischen Namen des entsprechenden Buchstabens; will man andeuten, daſs ein Laut vom Stammler mit anderen vertauscht wird, so bedient man sich einer Zusammensetzung mit der griechischen Präposition *para*, z. B. begreift der Terminus Rhotazismus alle bei *r* vorkommenden Artikulationsfehler in sich, während Pararhotazismus von den Fällen gebraucht wird, in denen *r* unrichtig durch andere Laute ersetzt wird.

Wie ganzen Völkern und Stämmen gewisse Sprachlaute, z. B. *h*, *r*, *l*, *f*, vollständig fehlen, so daſs bei Herübernahme fremdsprachlicher Eigennamen und Wörter, in denen diese Laute enthalten sind, irgend ein, nach Artikulations- oder Klangähnlich-

keit, doch mit ziemlicher Freiheit gewählter Ersatz für sie eintreten muſs, so auch bei den noch in der Spracherlernung begriffenen Kindern und bei vielen Stammlern, deren Sprache gleichsam auf einer niederen Stufe der Ausbildung stehen geblieben ist. Die Gutturalbuchstaben *g k* bereiten Kindern wie Stammlern besondere Schwierigkeiten und werden gern durch die dentalen Laute *d t* ersetzt (Paragammazismus). Das *r* kann durch Schwingungen der Zungenspitze oder aber des Zäpfchens gebildet werden. Als normal gilt im Hochdeutschen das Zungen *r*, das auf der Bühne für Schauspieler und Sänger vorgeschrieben ist; doch ist das Zäpfchen-*r* dialektisch soweit verbreitet, daſs man seine Anwendung nicht wohl als Stammeln bezeichnen kann. Es gibt aber Stammler, bei denen das *r* überhaupt fehlt oder mit anderen Lauten vertauscht wird (Pararhotazismus), meist mit *l* (wie bei den Chinesen, die gar kein *r* haben, und auch sonst vielfach in den verschiedensten Sprachen), doch auch mit *w*, *ch*, *j*, *g*, *ng* (guttur. Nasal), *d-d*, *t-t* (wiederholtes *d*, *t*). Umgekehrt kann auch der *l*-Laut fehlen (so bei den Japanern und im Altertum bei den Bewohnern Irans); man bezeichnet die dabei eintretenden Verwechselungen des *l* mit *r*, *n*, *s*, *j*, *d*, *t*, u. a. als Paralambdazismus. Besonders häufig und in mannigfaltigen Formen beobachtet man Artikulationsfehler bei tönendem und tonlosem *s* (Sigmatismus), oft hervorgerufen oder doch begünstigt durch Zahndefekte. Als Ersatzlaute begegnen *d* bezw. *t*, *w* bezw. *f*, *j* bezw. *ch* (Parasigmatismus). Weit verbreitet ist der Fehler des Lispelns, der sich als inkorrekte Bildung des *s* darstellt, indem die Zungenspitze, anstatt hinter der unteren Reihe der Zähne zu verbleiben, vielmehr zwischen ihnen vorgeschoben wird. Manche Stammler bringen beim *s* und *sch* die Zunge in eine Lage, die etwa der für die Bildung des *l*-Lautes nötigen Stellung entspricht; *s* und *sch* werden dabei nicht unterscheidbar hervorgebracht. — Die hier gegebene Aufzählung kann nur die gebräuchlichsten Formen des Stammelns berücksichtigen, ohne alle möglichen und denkbaren Nuancen erschöpfen zu wollen.

Eine besondere Klasse bilden die Fälle, in denen die Beteiligung des Nasenraumes am Sprechakte unvollkommen und inkorrekt geregelt ist. Es kommt vor, daſs die Verbindung zur Nase auch bei den Nasalen verschlossen bleibt, deren eigentümliche Färbung eben dadurch hervorgebracht werden soll, daſs man die Luft statt durch den Mundraum vielmehr durch die Nase entweichen läſst. Dann entsteht *d* statt *n*, *b* statt *m*; es wird *baba* statt *mama* gesprochen. Viel häufiger aber ist der umgekehrte Fehler, das Näseln, wobei nicht nur die Nasale, sondern auch alle anderen Laute, bei deren normaler Erzeugung der Nasenraum durch das Gaumensegel abgesperrt ist, fehlerhaft »durch die Nase« gesprochen werden. »Die Vokale werden unrein und näselnd, während die Verschluſslaute durch die Ablenkung eines mehr oder minder starken Luftstromes durch die Nase undeutlich werden« (Kuſsmaul). Das Näseln scheint nur da zu entstehen, wo abnorme anatomische Verhältnisse oder Lähmungen der Gaumenmuskulatur den Verschluſs des Nasenweges unmöglich machen; doch kann es auch nach vorübergehenden Lähmungen, wie sie besonders als Folgeerscheinungen der Diphtherie auftreten, als selbständiger Fehler zurückbleiben, wenn sich der Patient inzwischen an die fehlerhafte Aussprache gewöhnt hat.

Die Heilung des Stammelns kann, soweit die anatomischen oder physiologischen Vorbedingungen für eine korrekte Lautsprache vorhanden oder durch chirurgische Eingriffe oder künstliche Ersatzmittel wieder hergestellt sind, immer nur auf dem Wege systematischer Einübung der normalen Lautbildung geschehen. Dem Stammler muſs die korrekte Bildung der von ihm verfehlten Laute möglichst anschaulich und unter Zerlegung in die einzelnen Bewegungsmomente vorgemacht und an den eigenen Organen, sowie an denen des behandelnden Lehrers vordemonstriert werden, so daſs die Bewegungen tunlichst nicht bloſs dem Auge wahrnehmbar werden, sondern auch dem Gefühl; man lasse dazu den Stammler, soweit es angängig ist, mit dem Finger die Tätigkeit der Organe beim Sprechen verfolgen. Darauf müssen die Bewegungen, unter Umständen zuerst einzeln, dann kombiniert, geübt und wieder geübt werden. Es ist oft ein langer und ermüdender Weg, der nur durch immer wiederholte, geduldige Übung schlieſslich

zum Ziele führt. In vielen Fällen nicht direkt zum Ziele; denn es wird sich bei schwierigen Lauten oft empfehlen, gleichsam Umwege und Zwischenetappen zu suchen und den Stammler in stufenweisem Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren zu geleiten.

Anhangsweise ist noch das Poltern zu erwähnen, eine Überstürzung der Rede, bei der Silben und Wörter verschluckt, durch überhastete Aussprache unkenntlich gemacht, gelegentlich auch durcheinander geworfen werden, und am Ende manchmal ein vollkommener Stillstand der ineinander gewirrten Bewegungen eintritt. Es ist, als ob der Gedanke den Worten gewaltsam voraneile und die Sprachorgane zu einem Tempo der Bewegung zwinge, für das ihre Leistungsfähigkeit nicht hinreicht. Bei lebhaften Kindern beobachtet man das Poltern oft gleichsam als eine Übergangsstufe der Sprachentwicklung; doch kann es sich auch dauernd festsetzen. Nicht ganz selten kommt es mit dem Stottern verbunden vor. Durch Gewöhnung an langsames, deutliches und ausdrucksvolles Sprechen (bei energischer Mitbeteiligung vor allem auch der äufseren Sprachwerkzeuge, des Mundes und der Lippen), durch fortgesetzte Artikulations- und Leseübungen ist das Poltern zu beseitigen.

Literatur: Schulthefs, Das Stammeln und Stottern. Zürich 1870. — Kufsmaul, Die Störungen der Sprache (des von H. von Ziemfsen herausgegebenen Handbuchs der speziellen Pathologie und Therapie XII. Bd.). — Coën, Pathologie und Therapie der Sprachanomalien. Wien u. Leipzig 1886. — Weniger, Die Sprachstörungen bei geistig Zurückgebliebenen und ihre methodische Behandlung (Zeitschrift für Behandlung Schwachsinniger und Epileptiker 1891). — Ders., Nicht geistig, sondern nur sprachlich zurückgebliebene Kinder. Gera 1893 (vergl. Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde 1891, 291 und 1894, 12). — H. Gutzmann, Vorlesungen über die Störungen der Sprache. Berlin 1893. — Ders., Von den verschiedenen Formen des Näselns. Halle a. S. 1901. — H. Piper, Die Sprachgebrechen bei schwachsinnigen und idiotischen Kindern (Monatsschrift usw. 1891, 51, 297, 329).

Eisenach. R. Denhardt.

Standhaft

Im Gegensatze zur Halt- und Grundsatzlosigkeit bezeichnet Standhaftigkeit ein Stehen an bestimmtem Orte in bestimmter Verfassung, ein Haften an einem Gegebenen, gleichviel ob es auf rein Sinnliches oder auf Gedanken, Ansichten, Entschlüsse und Überzeugungen bezogen wird. Dem Standhaften eignen Festigkeit und Beharrlichkeit, er ist ein Wackerer (im Sinne Kants, d. i. einer, der die Lust zum Wollen besitzt), für ihn gibt es nur eine Pflicht, die Forderung seines Gewissens, und nur ein Ziel: dem Inhalte dieser Pflicht gerecht zu werden. Seine Hauptstärke liegt in der Festigkeit, Unbeugsamkeit und Unerschütterlichkeit des Wollens, wodurch er, entsprechend der Reinheit und Hoheit des Ideals, dem er entgegenstrebt, mehr oder weniger dem nahe kommt, was Herbart als Charakterstärke der Sittlichkeit hinstellt. Standhaftigkeit kann sich auf allen Gebieten der Willensbetätigung zeigen, im Dulden und Leiden, wie im Ringen und Kämpfen, im Bezwingen der Triebe und Leidenschaften, wie im Streiten um den Gewinn idealer Werte. Treffend erklärt sie Nietzsche (I, 216) aus der inneren Gebundenheit der Ansichten, die durch Gewöhnung zum Instinkt geworden sind. Rüstigkeit des Körpers und Geistes ist ihre Grundlage; Männer, denen wie Spinoza im schwächlichen Körper eine hochgemute Seele innewohnt, sind selten. Das hervorstechendste Merkmal der »Naturen« d. h. tiefangelegter Eigenmänner, die sich aus selbstherrlicher Machtvollkommenheit zur unverrückbaren Selbsttreue emporgearbeitet haben, die auf sich und durch sich selbst stehen und bestehen inmitten der Anfechtungen des Scheins, ist die Standhaftigkeit, zu der Shakespeare auffordert, indem er mahnt:

> »Vor allem aber sei dir selber treu,
> Und daraus folgt, so wie die Nacht dem Tage:
> Du kannst nicht falsch sein gegen irgendwen.«
> (Hamlet I, 3.)

Wie sittliche Standhaftigkeit Falschheit ausschliefst, gewährt sie auch nach Rochefoucauld (a. a. O. Nr. 470) wahre Sanftmut, nicht jene schwächliche des »modernen Moralzärtlings, der nicht mehr beifst« (Nietzsche), sondern die hoheitvolle, welche, weil sie aus echter Selbstachtung entspringt, der Verachtung des Rechtes anderer widersteht. Standhaftigkeit glänzt als leuchtender Mittelpunkt zwischen Kleinmut und Feig-

heit auf der einen und Eigensinn und Starrsinn auf der anderen Seite. Von den Temperamenten hat das sanguinische am wenigsten, das phlegmatische am meisten natürliche Beziehungen zur Standhaftigkeit. Im Leiden und Dulden ist die Standhaftigkeit des Weibes der des Mannes überlegen, im zähen Kampfe um ideale Güter übertrifft der Mann das Weib. Die Erziehung der Kinder zur Standhaftigkeit gelingt am besten da, wo die natürliche Veranlagung dem erzieherischen Bemühen entgegenkommt; geringere Erfolge erzielt sie, wo Willensschwäche, Leichtsinn, Zerfahrenheit, Mangel an logischer Zucht die Wirkung der Erziehungsmittel vermindern bezw. ganz aufheben. Wie bei aller sittlichen Bildung liegen auch hier die Bedingungen des Erziehungserfolges in dem unablässigen Streben nach edler Festigung des Wollens durch die eigene Kraft des Zöglings. Aufserdem sind Nachahmung erhabener Vorbilder und Erweckung der Begeisterung für das Ideal der sittlichen Charakterstärke durch Lehre und Gewöhnung wohl geeignet, die Entwicklung der Standhaftigkeit zu begünstigen.

Leipzig. G. Siegert.

Starrköpfig

Die sinnliche Grundbedeutung von starr (= unbeweglich, unbeugsam, hart) besteht auch in der psychologischen Kennzeichnung des Starrköpfigen zu Recht. Kopf ist = Sinn, Verstand, Wille, Starrköpfigkeit mithin = unbeweglichem, unbiegsamem, hartem Sinne, Verstand, Willen; wie die Bibel sagt, »halsstarrig an Herzen und Ohren«. Man könnte recht wohl von seelischer Erstarrung, Versteinung des Vorstellungslebens und Verstocktheit des Willens, reden und eine vorübergehende und dauernde Starrköpfigkeit unterscheiden. In nahen verwandtschaftlichen Beziehungen zur Starrköpfigkeit stehen Trotz und Eigensinn. H. W. von Weber (Handbuch d. psych. Anthropol. S. 277) nennt sie geradezu einen hohen Grad des Eigensinnes, der durch keinerlei Gegengründe von der Ausführung eines Entschlusses abgebracht werden kann, und bezeichnet »tief eingewurzelte Vorurteile und Schwärmerei« als ihre vorzüglichsten Quellen. Sicher ist, dafs beim Starrsinn der Wille die Erkenntnis beherrscht, sich schliefslich an deren Stelle setzt und in seiner falschen Richtung beharrt. Herbart rechnet ihn (a. a. O. II, S. 405) zu den »Fehlern der Gefühlweise, die Mut und Übermut verkünden«. Zuweilen tritt er in Form vorübergehender psychischer Abneigung auf und hat alsdann viel Ähnlichkeit mit Trotz und Jähzorn. Wir wollen nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dafs Starrsinn, ebenso wie sein schwächerer Bruder, der Eigensinn, oft nichts anderes ist als die kindliche, noch nicht von der Vernunft geleitete Äufserung einer starken Willenskraft. Man beobachtet ihn zuweilen bei Veitstanz, Hysterie und Epilepsie; das cholerische Temperament stellt die meisten Starrköpfigen. Der Sittlichkeit widerspricht der Starrsinn insofern, als er dem Wohlwollen, der Billigkeit, der Vollkommenheit und der Charakterstärke der Sittlichkeit zuwiderläuft. Man hüte sich, die Festigkeit der Überzeugung, die für das, »was sie sich in den Kopf gesetzt hat, auch den Kopf einzusetzen« willens ist, mit dem Starrsinn zu verwechseln. — Niemeyer (Grundsätze der Erziehung usw. S. 160) sagt mit Recht: »Grofse Vorsicht ist in der Behandlung solcher Charaktere nötig, damit nicht die Anlage zum Guten vernichtet und nur das Fehlerhafte und Schädliche bekämpft werde;« er verlangt als Erziehungsmittel »feste, ruhige Vernunft, nicht Schwäche und Nachgiebigkeit«, und verurteilt scharf das sog. Willenbrechen des »Erziehungsdespotismus, der schwache Menschen bildet, zugleich feindselige Gesinnungen in sie bringt und doch am Ende von ihnen betrogen wird.« Herbart rät (a. a. O. S. 405) zweierlei: »Einerseits hüten — andrerseits regeln.« (Siehe hierzu: Eigensinn.)

Leipzig. G. Siegert.

Stehlsucht

Aus der Steigerung des Besitz- bezw. des Sammeltriebes entwickeln sich in den Kindern leicht diebische Neigungen, die durch Gewohnheit zu einem schlimmen Hange ausarten und schliefslich zur Stehlsucht (Kleptomanie) werden, die ebenso auf geistigem wie auf sittlichem Gebiete

als Gebrechen oder Krankheit beurteilt werden mufs. Diebische Neigungen entstehen unter dem Einflusse der Habsucht, der Not, Arbeitsscheu, Genufssucht, boshaften Lust, Verführung und Nachahmung, unverständigen Erziehung (wenn z. B. die Kinder allzu kurz gehalten werden). Emminghaus unterscheidet die durch soziale Verhältnisse bedingte Stehlsucht von der »instinktiven, welche perverse Lust am Entwenden überhaupt ist« (a. a. O. S. 128). Bemerkenswert ist, dafs Stehlsucht periodisch auftreten kann. (Vergl. Güntz, Katechismus der Geisteskrankheiten S. 55.) Dafs dem Diebsinne ein besonderes Diebsorgan am Kopfe entspricht, gehört in den Bereich der Erfindungen. Bei der Beurteilung der Stehlsucht lasse man nie aufser acht, dafs der im Geistesleben des Kleptomanen vorherrschende Gedanke alle Eigenschaften einer Zwangsvorstellung hat und dafs der diebischen Handlung die Bedeutung einer Zwangsbewegung zukommt. Herbart empfiehlt zur Bekämpfung der Neigung zum Stehlen: »Strenge Aufsicht, entschiedene Strafe, Verhütung des Reizes« (a. a. II, S. 409) und fordert (a. a. O. I, S. 282): »Der erste Diebstahl mufs scharf und anhaltend so behandelt werden, dafs der Zögling sowohl Furcht als Tadel empfinde.« Stehlsüchtige Kinder können nur in besonderen Anstalten für schwer erziehbare Kinder mit entsprechendem Erfolge erzogen werden, und auch in diesem Falle nur unter dem sachkundigen Beirate eines erfahrenen Psychiaters.

Leipzig. G. Siegert.

Stenographie*)

(System Gabelsberger)

Begriff. Gabelsberger, der Vater der deutschen Stenographie. Geschichte der Einführung seines Systems als Unterrichtszweig in die höheren Lehranstalten deutscher Staaten und Österreichs. Die Stellung Preufsens zur St. Erlasse zur Förderung der St. durch die Regierungen. Vereinstätigkeit. Der formale Bildungsgehalt derselben, ihr vielseitiger Nutzen besonders für den Lehrer. Methodik des st. Unterrichts. Interesseerzeugung. Lehrgang, die Schreib- und Leseübungen, die schnellschriftlichen Diktate, was und wann stenographiert werden soll, St. und die übrigen Unterrichtsfächer. Mafsnahmen des St.-Unterricht erteilenden Lehrers nach Beendigung des Kursus.

Die St. ist die Kunst, welche einem jeden die Möglichkeit bietet, so schnell zu schreiben als man denkt und spricht und mit solcher Genauigkeit, dafs man das Niedergeschriebene jederzeit wie gewöhnliche Schrift nicht nur selbst zu lesen vermag, sondern auch durch andere des Systems Kundige lesen lassen kann. Diese Kunst, auch Kurzschrift genannt, hat in den modernen Kulturstaaten eine aufserordentliche, kaum geahnte Verbreitung und Anwendung gefunden. Schon bei den Völkern des Altertums stofsen wir häufig auf die Verwendung einer Schnellschrift. Das Vorhandensein einer solchen ist bei den Griechen und Römern unumstöfslich nachgewiesen. Die umsichtigen und gelehrten Forschungen auf dem Gebiete der Geschichte der St. belehren uns, dafs es in keinem Zeitraume an Versuchen gefehlt hat, Gesprochenes wortgetreu nachzuschreiben, um es der Mit- und Nachwelt zu überliefern. Allein das Bestreben, die Kurzschrift praktisch zu verwenden, war nur sehr vereinzelt anzutreffen. Es bedurfte erst wichtiger Ereignisse, die einen kräftigen Aufschwung des nationalen Lebens schufen, um die Frage nach einer leistungsfähigen Kurzschrift anzuregen und das Bedürfnis nach st. Fertigkeit zu schaffen. Mit dem Zeitpunkte, zu welchem den europäischen Völkern eine konstitutionelle Verfassung verliehen wurde, erwachte erst allgemeiner das Bestreben, die ständischen Verhandlungen mittelst einer Schnellschrift aufzunehmen. Das die heutigen Kulturstaaten beherrschende öffentliche Interesse an der Politik, wie es durch die Presse und den Parlamentarismus in die äufsere Erscheinung getreten ist, bedingte das Dasein einer Schrift, welche es ermöglichte, den von den Volksvertretern am Rednerpulte vorgebrachten Meinungen wortgetreu zu folgen. Wie viele Versuche auch in Deutschland mit Aufstellung von kurzschriftlichen Systemen gemacht worden sind, keines hat so grofsen Anklang und eine so allgemeine Verbreitung und soviel Bewunderung gefunden, als das kurzschriftliche System des bayerischen Ministerial-

*) Wir zeichnen St. für Stenographie und st. für stenographisch und stenographierend, Gab. und G. für Gabelsberger.

sekretärs Franz Xaver Gabelsberger, welches »der Vater der deutschen St.« im Jahre 1834 in seiner »Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst« veröffentlichte und mit welchem er ein st. Zeitalter für Deutschland in das Leben rief. Der Münchener Meister, der providentiell in hervorragendem Maſse befähigt war, vollkommene Schriftformen zu bilden und der, durch langjährige eingehende Studien geschult, ein eminentes Geschick in der Erfindung sinnreicher und bequemer Abkürzungsverfahren bewies, war unablässig bemüht, sein System auszugestalten und ihm den Stempel der höchsten Zuverlässigkeit und Brauchbarkeit aufzudrücken. Seine zahlreichen und dankbaren Schüler, nur den gebildeten Kreisen angehörig, erprobten vielfach seine Schöpfung als Landtagsstenographen im Parlamente und Geschäftsleben, sie gründeten Vereine, übertrugen das System Gab. auf fremde Sprachen und erhoben, nachdem die groſse Zeit- und Kraftersparnis und die durch die St. gewährte Erleichterung des Schreibgeschäftes vielen zur Anschauung gebracht worden war, die immer lauter und dringlicher werdende Forderung nach Einführung der Kurzschrift in die Schule.

Die Anschauungen von dem hohen Nutzen und Bildungswerte der St. seitens der von ihrer Kunst begeisterten Jünger Gab. blieben zwar nicht unwidersprochen, doch gelang es in der Mitte des 19. Jahrhunderts weitblickenden Männern die Unterrichtsbehörden zu überzeugen, daſs es für den Staat ein unabweisbares und nicht länger aufzuschiebendes Bedürfnis sei, die Jugend der höheren Lehranstalten mit der St. vertraut zu machen. Das Mutterland der St., das Königreich Bayern,*) war der erste deutsche Staat, welcher der Schöpfung Gab. die Pforten der Mittelschulen öffnete und ihr daselbst zahlreihe Pflegestätten bereitete.

Auch in Österreich*) fand die St. Gab. frühzeitig in Schulen Einführung und Pflege, desgleichen im Königreich Sachsen**) schon seit über 30 Jahren.

*) Die Ministerialentschlieſsung vom 30. Sept. 1854 und die Schulordnungen vom 20. Aug. 1874, 23. Juli 1891 und 3. Sept. 1891 (humanistische und Realgymn.), die Ministerialentschl. vom 6. Nov. 1858 und die Schulordnungen vom 29. April 1877 u. 11. Sept. 1894 (Realsch.), die Schulordnung vom 29. Juli 1890 (Industrieschule), die Ministerialentschl. vom 26. Okt. 1890 und die Lehrverordnung vom 30. Juli 1898 (Lehrer- und Lehrerbildungsanstalten) bezeichnen den Zeitpunkt der Einführung der Stenographie als fakultativen Lehrgegenstand an den humanistischen Gymnasien, technischen Unterrichtsanstalten und Lehrerbildungsanstalten usw. und bestimmen Dauer und Ziel des Unterrichts. Sitz der Prüfungskommission für das Lehramt der St. ist München.

*) In Österreich machten sich hoch verdient um die Einführung der St. der Kreising. Paul Posener (Brück in Steierm.) und Ignaz Jakob Heger. Letzterer übertrug die Erfindung Gab. auf die vier slavischen Sprachen, eröffnete mit Bewilligung der Regierung am 2. Mai 1842 die erste öffentliche st. Lehranstalt in Wien und hielt am polytechnischen Institute (1843) und an den Universitäten zu Prag und Wien Vorträge über die Stenographie. Im Jahre 1852 ward st. Unterricht schon an 12 Lehranstalten gelehrt. Durch Einführung von Lehrerprüfungen seitens des Unterrichtsministeriums — die erste amtliche Kundgebung dieser Art datiert vom 14. Mai 1860 — ward den Schülern Garantie für die richtige Erlernung der St. gegeben und das Gab. System ausschlieſslich zu lernen verordnet. Die St. ist an den Mittelschulen der österreichisch-ungarischen Monarchie unter die Zahl der freien (fakultativen), an den zweiklassigen Handelsschulen jedoch (seit 1892) als obligater Lehrgegenstand aufgenommen. Weitere Ministerialverfügungen verbreiten sich über die Zulassung zum st. Unterricht, die Besoldung der Stenographielehrer (8. VI. 1871, Zahl 4275), über deren Nachweis der Lehrbefähigung, das Prüfungszeugnis (24. XI. 1882, Zahl 20151 und 6. III. 1874, Zahl 1565 über weibliche Kandidaten), über den Lehrplan vergleiche Verordnung vom 17. VII. 1873, Zahl 4972 und über die an den österreichischen Mittelschulen zulässigen Lehrmittel. Prüfungskommissionen für das Lehramt bestehen in Graz für deutsche und italienische St. (seit 1877), Innsbruck für deutsche und italienische St. (1869), Lemberg für polnische, ruthenische und deutsche St. (seit 1885), Prag für deutsche und böhmische St. (seit 1865), Wien (1860). In den Schulen Ungarns dürfen neben dem System Gab. (Übertragung von Markowitz) auch Stolze und Arends gelehrt werden. Nach den neuesten Verfügungen ist der Unterricht an den zweiklass. Handelsschulen »obligat.« 1892. Seit 1902 und 1903 ist er amtlich eingeführt an den Lehrerseminaren in Salzburg und Linz, in vielen Lehrerbildungsanstalten und den meisten höh. Mädchenschulen. Dem Unterricht sind bis auf weiteres die Wiener Beschlüsse zu Grunde zu legen. In den Militärbildungsanstalten ist die Gab. St. seit 1889 nur noch freier Lehrgegenstand. Die Verordnung vom 26. VI. 1903 gestattet die St. als lehrplanmäſsigen Unterrichtsgegenstand in den Bürgerschulen.

**) Durch Verordnung vom 7. Mai 1873, bestätigt durch das Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. August 1876

In den Anschauungen vom Werte der St., den man früher nicht so unbedingt für die lernende Jugend anerkannte, hat sich in weiten ihr sonst fernstehenden Kreisen seit etwa 30 Jahren ein großer Umschwung vollzogen. Die Steigerung, Ausbreitung und Schnelligkeit des wirtschaftlichen Lebens hat ein vielseitiges Bedürfnis nach Erwerb und Aneignung st. Kenntnisse und Fertigkeiten hervorgerufen. Für Tausende und Abertausende ist die Kurzschrift ein Beruf und ein Erwerbszweig geworden. Sie ward in diesem Zeitraume ein zeitgemäßes Ergebnis des geistigen Kulturzustandes, auf dem wir uns jetzt befinden und bildet naturgemäß ein Glied in der Kette jener Unterrichtsgegenstände, welche zur allgemeinen und kulturgemäßen Bildung notwendig sind. Ein deutscher Staat nach dem andern ordnete daher ihre Einführung in den Stundenplan höherer Lehranstalten an, Württemberg, Baden, Sachsen-Weimar-Eisenach, Hessen, Mecklenburg, Oldenburg, Sachsen-Gotha, Sachsen-Coburg folgten dem Vorgange der obengenannten Staaten. Mit dem Zeitpunkte, zu welchem die Behörden die Anstellungen von Beamten und Hilfsarbeitern von dem Grade erlangter Fertigkeit im Stenographieren abhängig machten, mußten auch die Schulverwaltungen geeignete Maßnahmen treffen, das sich steigernde Bedürfnis nach st. Schulung zu befriedigen. Die Forderung nach Einführung der St. in die Schulen muß auch von dem Gesichtspunkt erhoben werden, daß unserm deutschen Volke ein wichtiges Mittel im Wettkampfe mit seinen beiden gefährlichsten Nebenbuhlern auf dem Weltmarkte, England und Amerika, wo die Verwendung der St. namentlich in Verbindung mit dem Telegraph, dem Telephon und der Schreibmaschine bereits eine ganz allgemeine Ausdehnung im Verkehrsleben gewonnen hat, nicht vorenthalten bleibt, und daß nicht durch ein allzu bedachtsames Vorgehen auf diesem Gebiete schwere Nachteile, die vielleicht gar nicht, oder nur sehr mühsam wieder auszugleichen wären, herbeigeführt werden möchten.

— ist die Gab. St. an den Gymnasien, Realgymnasien und Lehrer- und Lehrerinnenseminaren durch eine weitere Verordnung vom 20. März 1884 an den Realschulen des Königreichs Sachsen als fakultativer Lehrgegenstand eingeführt worden. Die Direktionen der höh. Lehranstalten sind angewiesen worden, soweit irgend tunlich, mit dem Unterricht nur staatlich geprüfte Lehrer zu betrauen. Verordn. v. 1. II. 1875 und 5. IX. 1905. Das königl. st. Institut — jetziger Titel: Landesamt — ist (1. Febr. 1875) mit den Obliegenheiten einer Prüfungsbehörde für das Lehramt der St. betraut worden. Im ganzen sind bis zum 30. VI. 1906 ca. 200 Personen geprüft worden.

Die Erlasse der **württembergischen** Kultusministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 26. März 1896 und 8. Dez. 1898 bezwecken eine Regelung des st. Unterrichts, um einen geordneten Unterrichtsbetrieb zu erzielen, da der Unterricht in St. bereits in einer größeren Anzahl höherer Lehranstalten Württembergs in mannigfacher Weise Eingang gefunden hatte. Zugelassen sind die Systeme Gab., Stolze-Schrey und Roller. Erlaß vom 14. VI. 1904 Einführung des Gab. Systems am kath. Lehrerseminar zu Schwäb. Gmünd und vom 15. V. 1906 zu Saulgau.

Der Erlaß des Oberschulrates zu **Baden** vom 4. II. 1895 Nr. 2257 veranlaßt die Direktoren und Vorstände der Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten auf die Einführung des fakultativen Unterrichts in der St. nach Tunlichkeit hinzuwirken und ihm da, wo er eingeführt ist, jegliche Förderung angedeihen zu lassen. Um den Wettkampf der Systeme nicht auszuschließen, ist versuchsweise zugelassen, daß seitens der einzelnen Anstalten aus den Systemen Gab., Neu-Stolze, Roller und Schrey eines gewählt werde, wobei jedoch ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht wird, daß das System Gab. in Bayern, Sachsen und Österreich amtlich eingeführt und zur Zeit auch das verbreitetste ist. Vom Landtag 1904 sind genehmigt die Kosten für den Unterricht an den beiden Seminaren und dem Gymnasium in Karlsruhe. Der Unterricht soll nach Gab. und Stolze-Schrey erteilt werden. Erlaß vom 1. VIII. 1906 die St. für Gerichtsschreibereibeamten und die Kanzleibeamten usw. — Nach einem Zeitraum von 25 Jahren, seit welchem die letzte staatliche Förderung der Gab. St. zu verzeichnen ist, trat das Großherzogt. **Sachsen-Weimar-Eisenach** (Verord. vom 9. Okt. 1896) in die Reihe der Staaten, welche den Unterricht in der Gab. St. als wahlfreien Gegenstand in den vier zur Zeit überhaupt nur in Betracht kommenden Gymnasien des Landes verfügte. Am Seminar in Weimar ist seit Ostern 1898 der Unterricht in Gab. St. in der 4. Klasse in einer der zwei wöchentlichen Schreibstunden eingeführt. 25. VIII. 1897. Zu Grunde zu legen sind überall die Berliner Beschlüsse v. 6. IV. 1903. In **Sachsen-Gotha** ist durch Verordn. vom 12. VIII. 1897 der wahlfreie Unterricht in Gab. St. am Gymnasium vom Okt. 1897 ab eingeführt. Auf Grund des Landtagsbeschlusses vom 5. VIII. 1899 ist der wahlfreie Unterricht in Gab. St. in Coburg eingeführt und Ostern 1900 begonnen worden. (Jahrb. d. Schule G.)

Preußen und die St. Bekennt sich auch das Kultusministerium in Preufsen nicht zu den beengten Anschauungen des ehemaligen preufsischen Unterrichtsministers Altenstein, der die St. als »Allotria« bezeichnete, so hat es doch trotz mannigfacher Anregungen den entscheidenden Schritt, die Einführung der St. in den Unterrichtsplan der höheren Lehranstalten anzuordnen, noch nicht getan, wenngleich eine Anzahl Tatsachen zu verzeichnen sind, aus denen die gesteigerte Wertschätzung der St. von dieser Seite erkannt wird. Ehedem war das System W. Stolze in Preufsen sehr verbreitet. Der Umstand, dafs dasselbe Umänderungen erfuhr und dafs sich die Stolzesche Schule in drei Lager spaltete, hielt die oberste Schulbehörde ab, ihm den Vorrang vor der Gab. Erfindung zuzuerkennen. Das früher gezeigte feindliche Auftreten gegen die Einbürgerung der St. als Unterrichtsgegenstand ist ganz zur Seltenheit geworden, wenn nicht gar verschwunden, und das neutrale Verhalten hat sich mit der Zeit in selbsttätiges Eingreifen verwandelt.*)

Den Vereinen und st. Körperschaften der verschiedensten Systeme (Gab., Stolze, Arends, Roller, Velten, Merkes, Adler, Stenotachygraphie, Schrey, Brauns usw.) erschlofs sich in der lernenden Jugend Preufsens und Norddeutschlands ein reiches Feld eifrigster Lehrtätigkeit. Es kann nicht hoch genug angeschlagen werden, mit welchem Opfermute, welcher Selbstverleugnung und Hingabe die st. Vereine für die Ausbreitung der St. durch unentgeltliche Unterrichtskurse, Veranstaltung von Vorträgen, Wett- und Preisschreiben, Gründung von Bibliotheken usw. tätig waren. Wie mangelhaft auch die von st. Vereinen geleiteten Unterrichtskurse sein mochten und ob sie auch Veranlassung zur Gründung der ungern geduldeten und mit Mifstrauen betrachteten st. Schülervereine wurden, manch einer dankte ihnen doch seine st. Fertigkeit, und sie zwangen die Regierung zur Stellungnahme in einer weite Kreise der Gebildeten berührenden Frage. Bemerkenswert für den Fortschritt in der Auffassung über die Zulässigkeit und Notwendigkeit der St. als Unterrichtsgegenstand war der Erlafs des Kultusministers v. Gofsler, Oktober 1883, nach welchem Nachforschungen anzustellen waren, inwieweit den Schülern die Möglichkeit geboten wird, sich Fertigkeit im St. anzueignen; ferner der Erlafs vom 5. Jan. 1895, welcher aufgab, zu untersuchen, inwieweit der st. Unterricht auf die Handschrift der Schüler Einflufs übte und endlich der Erlafs des allgemeinen Kriegsdepartements vom 18. Dezember 1895, nach welchem die Verbreitung der St. im Heere zu fördern und zu diesem Zwecke die Erweiterung des Unterrichts in dieser Fertigkeit an den Unteroffiziers- und Kapitulantenschulen anzustreben ist. Es dürften wenige Sessionsperioden des preufsischen Abgeordnetenhauses und des Herrenhauses vorübergegangen sein, ohne dafs nicht die Regierung um Erklärung und Aufschlufs über ihre Stellungnahme zu der Frage der Einführung der St. in den Lehrplan der Schulen von einem Abgeordneten befragt wurde. Bemerkenswert war in dieser Hinsicht, was Oberlandesgerichtsrat Marx (Düsseldorf) in der Sitzung des pr. Abgeordnetenhauses am 7. März 1906 anregte, nämlich die Einberufung einer staatlichen Konferenz, um die Einheitlichkeit des in den deutschen Staaten einzuführenden Systems zu vereinbaren, damit der Zerrissenheit auf st. Gebiet ein Ende gemacht werde. Der Vorschlag fiel auf guten Boden. Die Vertreter von 9 st. Gemeinschaften (»Schulen«), einigten sich (13. Aug. 1907) zu einer Eingabe über Schaffung einer einheitlichen Kurzschrift an das Reichsamt des Innern. Diese Eingabe — ihr Wiederabdruck erfolgte in allen st. Zeitungen im Herbste 1907 — orientiert sehr trefflich über die gegenwärtige Lage der St. namentlich in Norddeutschland und verzeichnet alle die

*) Durch Verordnung des Kriegsministeriums vom 5. V. 1897 werden die Mittel für den fakultativen St.-Unterricht in den Kapitulantenschulen zur Verfügung gestellt. Zugelassen zu dem Unterrichte sind nur das Neu-Stolzesche, Gabelbergersche und Schreysche System, seit 10. IX. 1897 auch Stolze-Schrey. Die Prüfungsordnung für die Bewerber des mittleren nichttechnischen Eisenbahndienstes vom 16. III. 1895 u. 7. VI. 1899 enthält die Bestimmung: Fertigkeit im Gebrauch einer bewährten Kurzschrift ist erwünscht. Eine Verfügung vom Febr. 1900 führt den St.-Unterricht nach G. oder Stolze-Schrey bei allen Eisenbahndirektionen ein. Das Kultusministerium hat an drei Hochschulen Lektoren der St. ernannt.

Bemühungen, der Vielheit und Verschiedenheit der Systeme, die überall ein unübersteigliches Hindernis für die volle Ausnutzung der Vorteile durch die Kurzschrift bildete, ein Ende zu machen. Dieses äufserst wichtige Dokument in der Geschichte der modernen Stenographiebewegung fand günstige Aufnahme und Annahme im Reichsamte des Innern. Der aus 23 Sachverständigen der verschiedenen (9) St.-Schulen gebildete Ausschufs erklärte sich bereit, den Entwurf für ein einheitliches System auszuarbeiten und einer von den Regierungen zu berufenden Konferenz vorzulegen. Jedoch sollen Änderungen an dem Entwurf nur im Einvernehmen zwischen Ausschufs und der Regierungskonferenz vorgenommen werden.*) Es bleibt nun abzuwarten, ob der Plan einer Vereinheitlichung der St. gelingt.

Die nachfolgenden Auslassungen über Methode des st. Unterrichts werden keinesfalls hinfällig, auch wenn das Gab. System — was uns unmöglich erscheint — durch ein neues verdrängt wird. Obwohl in Preufsen die Gab. St. keine amtliche Förderung erfährt, so beträgt doch die Zahl der in ihr an Lehranstalten Unterrichteten 13282. Einsichtsvolle Schulleiter gestatten, dafs der von privater Seite erteilte st. Unterrichtskursus in den Räumen der Anstalt abgehalten werden kann und haben sich nur die Befugnis vorbehalten, den Unterricht zu überwachen.

Wenn man zur Erlernung den rechten Ort, die rechte Lehrkraft und ausreichende Zeit gewährt, kurz: wenn die Aneignung st. Fertigkeit einem regelrechten Schulbetriebe unterliegt,**) dann werden die Bedenken fallen, die hier und da vielleicht noch sollten gegen die St. geäufsert werden. Dafs unter günstigen Voraussetzungen sogar Knaben und Mädchen an gehobenen Volksschulen erfolgreich in St. unterrichtet werden können, wird durch die Erfahrung und durch zahlreiche unverwerfliche Zeugnisse der Stenographielehrer bestätigt. Dafs die St. jemals die Kurrentschrift verdrängen werde, kann selbst bei allgemeinster Verwendung und Ausdehnung nicht angenommen werden. Jede der beiden Schriftarten hat ihr eigenes Gebiet. Die Aneignung und namentlich die Anwendung der St. erfordert eine andere Bildung und Geistestätigkeit als man sie bei der grofsen Menge voraussetzen darf. Das Endziel der sog. modernen St.-Systeme ist allerdings die Verdrängung der Kurrentschrift durch die Kurzschrift. Um diesen Zweck zu erreichen, müssen die Vertreter dieser Richtung die St. den weitesten Volksklassen mundgerecht zu machen suchen und sind damit zu weitgehenden Zugeständnissen genötigt, welche sich mit dem Wesen einer Schnellschrift nicht vertragen, sondern diese vielmehr immer mehr zu einer abgekürzten Kurrentschrift herabdrücken.

Nutzen und Vorteile des st. Unterrichts. Bei Einführung der St. als Unterrichtsgegenstand ist der bedeutende Zeitgewinn und die Ersparnis an Kraft, Papier und Geld nicht allein ausschlagend gewesen, wiewohl diese Vorteile hinreichend gewesen wären, die Beschäftigung der lernenden Jugend mit der St. zu rechtfertigen und zu empfehlen. Die Stenographen hatten erkannt, dafs der Unterricht

---

*) Nach Schlufs der Redaktion erfahren wir, dafs der Ausschufs der 23 Sachverständigen noch nicht in Tätigkeit getreten ist und dafs zur Zeit zwischen dem Reichsamt des Innern und den bundesstaatlichen Regierungen über das zweckmäfsigste weitere Vorgehen in der Angelegenheit Verhandlungen schweben.

**) Die in den Normalien für Österreich festgesetzten Bestimmungen für den Unterricht in St., nach denen nahe 150 Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, haben sich als zweckmäfsig erwiesen und bleiben vorbildlich für Schulen anderer Länder (M.-E. v. 14. Mai 1860, Verord. v. 17. Juli 1873, Zahl 4972). Ebenso haben die anderen Staaten, in denen die St. amtliche Förderung erfährt, eine längere Zeit für die Erlernung bemessen. Sehr bewährt hat sich die Einrichtung eines zwei Jahre umfassenden Kursus, bei dem im 1. Jahr die St. in wöchentlich 2 Stunden und im 2. Jahr in wöchentlich 1 Stunde gelehrt wird. Über die Ziele herrscht nicht allenthalben Übereinstimmung. Während die »Lehrordnung für die höheren Lehranstalten des Königreichs Sachsen nur die Laut- und Wortschreiblehre und Einübung der Wortkürzung vorschreibt (s. § 28 u. 19 der Lehrordnung f. d. Seminare), fordert der Lehrgang für St. in Bayern und Österreich noch Einführung in die Satzkürzung. S. Verordn. des Min. f. Kult. u. Unterricht v. 17. Juli 1873, Zahl 4972 u. Neue Lehrordnung f. d. bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten v. 30. Juli 1898. Erlafs des k. k. Minist. f. K. u. U. vom 17. April 1898, Zahl 7, 246. Lehrplan f. d. St.-Unterricht an den Wiener Bürgerschulen.

in der Gab. St. sich als ein vorzügliches geistiges Bildungsmittel von nicht zu unterschätzender Bedeutung erweist, er vertieft und vervollkommnet die grammatikalischen Kenntnisse, da das Gab. System sich auf die Lautlehre und die Gesetze der deutschen Wortbildung stützt. Der Stenograph mufs in seinem Streben, alles Ausstofsbare auszuscheiden und das Überflüssige und Unwesentliche wegzulassen, immer den Kern der Sache suchen, und so wird er beim Gebrauch der Kurzschrift zu präzisester Einfachheit, minutiöser Unterscheidung, zu peinlichster, sorgfältigster Genauigkeit in der Herstellung der Wortbilder, deren Zeichen ja bei der geringsten Verkümmerung und fehlerhaften Gestaltung etwas anderes bedeuten, erzogen. Bei der dem Gab. System besonders eigenen ökonomischen Art in der Anwendung der Zeichen wird der stenographierende Schüler niemals zur Hast, zu übereiltem Schmieren verführt, das Schreiben wird ihm zum Nebengeschäft, es wird ihm die nötige Zeit gelassen, seine Aufmerksamkeit ungeteilt dem mündlichen Vortrag zuzuwenden. Die Erkenntnis von dem weittragenden Nutzen des Unterrichts in St., der der geist- und herzbildenden Eigenschaften nicht entbehrt, ist jetzt so eine allgemeine geworden, dafs Einwände und Bedenken gegen die Einführung der St. kaum mehr ernstlich geäufsert werden. Was man auch gegen sie geltend gemacht hat, wie z. B. sie verführe zum Vielschreiben, zum gedankenlosen Nachschreiben, sie sei wenig übersichtlich und entbehre als Handschrift des individuellen Charakters, übe auf die Rechtschreibung einen ungünstigen Einflufs und begünstige als Geheimschrift Unterschleife und könne zu Täuschungen des Lehrers mifsbraucht werden, alle diese Bedenken sind nun durch langjährige Erfahrungen als durchaus grundlos widerlegt worden. Niemals hat man über Schäden und Übelstände, die durch die Beschäftigung mit der St. hervorgerufen sein sollten, dort wahrgenommen, wo staatlich organisierte Kurse die Sache der Willkür und Liebhaberei den Schülern entrissen und in das richtige untergeordnete Verhältnis zu den anderen Lehrfächern gebracht haben. Aus dem grofsen und weiten Lager der St. erteilenden Lehrer in Bayern, Sachsen, Österreich usw. bringt man schwerlich ein Zeugnis über die geringe Erspriefslichkeit des st. Unterrichts herbei. Die mangelhaften Erfolge des Privat- oder Winkelunterrichts, der nur eine unzureichende Bekanntschaft mit dem System vermittelte und keinen Raum zu Übungen bot, können nicht als Beleg für die geringe Geeignetheit der St. als Unterrichtsgegenstand dienen. Die Frage über die Zugehörigkeit der St. zum Lehrplan der höheren Schule ist zur Zeit endgültig gelöst. Es dürfte namentlich keine Handelsschule, keine kaufmännische Fachschule mehr zu finden sein, die nicht die St. in die Reihe der zu erlernenden Fächer aufgenommen hätte. Die Zahl der Anhänger des Gab. Systems beträgt Hunderttausende. Das Jahrbuch der Schule Gab., herausgegeben von Mitgliedern des königlichen st. Landesamtes (Dresden) verzeichnet 2434 Lehranstalten des deutschen Reiches, Österreich und der Schweiz, an welchen 145 573 Schüler in Anfangskursen im Jahre 1907 unterrichtet wurden.

Lehrer und St. Die deutsche Lehrerwelt trat von jeher in eine lebhafte Agitation ein, dafs auch dem Seminaristen als dem zukünftigen Volksschullehrer die Gelegenheit, St. zu erlernen, geboten werde; denn für den Lehrer ist die Kurzschrift als ein praktisches Hilfs- und reiches Bildungsmittel im höchsten Grade empfehlenswert. Die St. gewährt ihm unberechenbare Vorteile, wenn er sie bei seinen zahlreichen Berufsarbeiten und bei seiner Fortbildung, sowie im mannigfachen schriftlichen Verkehr benutzt. Sie gestattet es ihm, mit ungeschwächtem Feuer dem Fluge der Gedanken, dem Zuströmen der Ideen zu folgen. Er kann mit ihr nicht allein rascher, sondern auch, was mehr Wert hat, besser und sorgfältiger arbeiten. Der Widerwillen gegen das Schreiben wird, weil dies mit der Kurrentschrift ein langweiliges Geschäft ist, gebrochen und damit für die eigene Ausbildung ein Gewinn von grofser Tragweite angebahnt. Die St. macht strebsam, da durch die schnelle Fixierung der eigenen und fremden Gedanken die Fortbildung wesentlich erleichtert wird. Vielfach haben auch — das ist eine von allen Stenographielehrern oft gemachte Erfahrung — die schlecht-

begabtesten Schüler, die ungünstige Resultate aufwiesen, auf dem Gebiete der Erlernung und Anwendung der St. eine höchst lobenswerte Ausdauer, ja sogar eine gewisse Meisterschaft gezeigt, durch die die Aneignung der übrigen Wissenschaften nur an Gewandtheit und Tauglichkeit gewinnen konnte.

Methodik des st. Unterrichts. Soll aber der st. Unterricht nicht nur auf die Aneignung einer bloſs mechanischen Fertigkeit hinauslaufen, soll die Fülle der bildenden Elemente, soll ihr formaler Bildungsgehalt voll und ganz dem Schüler zu teil werden, dann muſs alles Lehren in der st. Unterrichtsstunde nach psychologischen Gesetzen geschehen, dann muſs auch in diesem Unterrichtsfache alles Lernen angesehen werden als eine Apperzeption, als eine Assimilierung des Neuen durch das schon Vorhandene, dann muſs der Unterricht dafür Sorge tragen, daſs die der Seele zugeführten neuen Vorstellungen mit anderen vorhandenen in Verbindung treten, damit sie nicht vereinzelt bleiben und leicht dem Bewuſstsein entschwinden. Es ist dann eine unabweisbare Pflicht des Stenographielehrers, Berührungspunkte und Zusammenhänge zwischen St. und dem sprachlich-grammatischen Wissen des Schülers zu suchen, gleichartige Vorstellungen aufeinander zu beziehen und das Neudarzubietende stets anzuknüpfen an das dem Lernenden Wohlbekannte; so nur verhütet er, daſs unverbundene Vorstellungsmassen nebeneinander sich lagern und der Geist des Schülers durch ein zusammenhangsloses Allerlei getrieben wird. Versteht der st. Unterricht im Lernenden verwandte Gedankenkreise in Bewegung zu setzen, dann regt er ihn auch zu geistiger Selbsttätigkeit an und weckt in ihm vor allem ein lebendiges Interesse, die unerläſsliche Bedingung des Weiterstrebens. Wie ein solcher Unterricht zu gestalten ist, der bestrebt ist, den Lernstoff zweckmäſsig zu gliedern, der den Schüler zur Selbsttätigkeit anleitet, und der die psychologischen Gesetze, die den Lernprozeſs vermitteln, beobachtet und befolgt, das versuchten wir in ausgeführten Lektionen darzulegen und zu zeigen in unserer Festschrift zum 50jährigen Jubiläum des königlichen st. Instituts zu Dresden: Zur methodischen Behandlung st. Lehrstoffe. Dresden, Glöſs, 1889. Unter Hinweis auf die dort gebotenen theoretischen und praktischen Ausführungen geben wir hier nur die hauptsächlich zu beachtenden methodischen Maſsnahmen an:

Nicht alle Buchstaben und Buchstabenverbindungen sind, wie dies in manchen Lehrbüchern geschieht, im Anfange des Unterrichts auf einmal vorzuführen. Wenn auch der Schüler dem Anfangsunterricht mit ungewöhnlichem Interesse entgegensieht und von einem kräftigen Willensakte, das Neue und Ungewohnte auch aufzunehmen und zu behalten gehoben wird und wenn ihm auch in diesem Aufgeschlossensein eine schwere Aufgabe zugemutet werden kann, so ist doch die Vorführung des ganzen Zeichenapparates auf einmal unweise und darum verwerflich. Er lerne zuerst nur wenige kennen, deren Vorhandensein ihm in den Zeichen der Kurrent- und Kursivbuchstaben nachgewiesen wird. Die an die Wandtafel mustergültig geschriebenen, deutlich sichtbaren Buchstaben müssen in ihren Formen treu erfaſst und zur Anschauung gebracht werden. Unter Hinweis auf das allgemein gekannte und angewandte Kürzungsverfahren, nur die Konsonanten eines Wortes zu schreiben, werden die angeschauten und geübten Buchstaben aneinandergereiht. Schon bei erlangter Kenntnis von einem Dutzend Buchstaben kann eine namhafte Reihe von Wörtern an die Tafel geschrieben werden, die die Schüler leicht entziffern und mit Freude und wachsendem Vertrauen immer wieder lesen. Wird die Kenntnis der 3 Vokalsymbole: Verstärkung, Höhe und Tiefstellung vermittelt, so eröffnet sich ein weites Gebiet der Darstellung. Dem Geiste muſs die Möglichkeit geboten werden, sich verweilend mit den Elementen zu beschäftigen. Die Einprägungsarbeit wird nicht eintönig für den Anfänger. Je mehr Wörter er zu lesen und zu schreiben versteht, destomehr wird die Lust des Vorwärtsschreitens auf diesem neubetretenen fremden Gebiet erregt. Nun können andere Buchstaben vorgeführt werden. Ist das Formengedächtnis noch mehr erstarkt und das bereits Gelehrte unverlierbares Eigentum geworden, dann lehre man die Konsonantenverbindungen, deren Schrift-

züge den Schüler nicht mehr so fremdartig anmuten werden. Auch diese finden wieder sofort reiche Anwendung und werden in mannigfachen Übungen gründlich eingeprägt. Daneben wird das Alte immer und immer wieder reproduziert, bis sich der Erkennungsakt beim Lesen rasch vollzieht. Die erlangten sichern Kenntnisse und die rasche Anwendung des Gelernten werden das st. Bewufstsein und das Vertrauen auf die neue nicht mehr so unbekannte Schrift heben. Alles Bedeutungslose und alles, was selten zu schreiben ist, wird auch hier noch vor der Hand abgesetzt. Anschauliche und kalligraphische Wandtafelvorschriften, deren vorbildliche Herstellung vom Lehrer unbedingt gefordert werden mufs, vermitteln im Anfang die Darbietungen. Die Benutzung eines Lehrbuches empfiehlt sich erst auf einer späteren Stufe.*) An der Hand der systematisch geordneten Wortbilder der Wandtafelvorschriften sind dann die Schüler anzuleiten, die im gegebenen Falle zur Anschauung kommende Regel selbst zu finden und zu formulieren. Der Unterrichtsstoff ist so zu zerlegen und stufenweise anzuordnen, dafs in jeder Lektion immer nur ein dem Schüler deutlich erkennbares Moment hervortritt, um deswillen die Übung gemacht wird. Bei jeder Darbietung darf der Hinweis nicht fehlen, wie in den vorgeführten Wortbeispielen das beherrschende Prinzip, gröfstmöglichste Kürze in der schriftlichen Darstellung zu erreichen, sich immer verwirklicht und wie durch die Forderung der Schreibflüchtigkeit und Verbindungsfähigkeit die Schreibweisen so und nicht anders herzustellen sind. Wir halten an der Forderung fest, dafs im Anfange nur Wortbeispiele vorzuführen sind, Satzbeispiele nur dann, wenn in denselben keine Sigel und andere Kürzungen enthalten sind. Wer dagegen Widerspruch erhebt, der soll doch bedenken, dafs ein Schüler am Anfang des Lehrkurses keinen gröfseren Ehrgeiz besitzt, als die Namen seiner Mitschüler, seiner Familienangehörigen st. wiederzugeben. Ein Blick in die Aufzeichnungen seines Taschenkalenders, Notizbuches oder Merkheftes zeigt, dafs er sich mit der Skizzierung des dem Gedächtnisse Einzuprägenden durch Niederschrift von Wörtern abfindet. Denn worin bestehen seine Notizen? Sind es nicht allerlei lose Namen, Büchertitel, Überschriften, Angaben über gemachte Ausgaben? Es ist schon aufserordentlich viel geleistet, wenn der Schüler alle Menschen-, Tier-, Pflanzen- und Steinnamen, alle arithmetischen, historischen, geographischen, physikalischen Bezeichnungen in St. wiedergeben kann. Die verfrühte Vorführung von Satzbeispielen nötigt schon am Anfang zur Kenntnisnahme der Sigel und erhöht so die Schwierigkeit des Erlernens. Erst wenn das Formengedächtnis erstarkt und der Sinn für das Stenographische geweckt ist, schreite man zu der kürzeren Darstellungsweise, wie sie in den Sigeln sich darbietet. Es ist ein grober Verstofs gegen ein vernünftiges Lehrverfahren, wie er frevelhafter nicht gedacht werden kann, gleich am Anfange Sigel zu lehren und mehr Kürzungen vorzuführen als ungekürzte Wörter. Hauptaufgabe bleibt, den Sinn des st. Schülers für die Ökonomie in der Darstellung und zugleich das Verständnis für die Schreibflüchtigkeit und Schönheit der Formen zu wecken und zu pflegen. Die Lehrbücher lassen hier mit Hinweisungen den Lehrer meist ganz im Stiche, sie bieten vielfach nur trockne Regeln, die oft nicht einmal mit vielen Beispielen belegt werden. An zahlreichen Beispielen ist zu zeigen, wie der St. hier an der Grenze der Schriftbezeichnung angelangt ist, dafs die St. ihre letzte Form darstellt, dafs kürzere und doch dabei erkenntliche und deutliche Formen als sie hier zur Verwendung kommen, nicht mehr be-

---

*) Die in den meisten Lehrbüchern vorhandene Einleitung, welche das Allgemeine über St., Geschichte und Literatur, Biographie G., Erfindung und Veröffentlichung seines Systems, die Wahl und Aufstellung der Zeichen usw. enthält, mufs am Anfange übergangen und zur Durchnahme für spätere Zeit zurückgestellt werden. Zum Verständnis für die dem Anfänger gänzlich unbekannten sachlichen Einzelheiten über das Lehrgebäude und dessen wissenschaftlich fundierten Aufbau fehlten jetzt die Apperzeptionshilfen. Meist enthalten die st. Lehr- oder Lesebücher einen Aufsatz über den Münchener Meister, bei dessen Durchlesen eingehendere Belehrungen und Hinweise auf die in der Schülerbibliothek vorhandene st. Literatur zur weiteren Vertiefung gegeben werden können.

stehen. Wird nur einmal der Geist, wie er sich in den Schriftbestimmungen ausspricht, erkannt: die weise Ökonomie in der Anwendung der Zeichen, die Wahrung der Schönheit der Schriftformen bei gröſster Schreibflüchtigkeit, so ist hinreichende Gewährschaft geboten, daſs der Schüler auch regelrecht schreiben lernt. Bei der Darstellung der zusammengesetzten Wörter sind weniger die Regeln zu pauken als vielerlei Beispiele vor das Auge zu führen, und Veranlassung zu geben, daſs sich die Schüler über das Zulässige, über das Empfehlenswerte und das zu Vermeidende aussprechen. Verschiedene Kürzungsarten eines und desselben Wortes müssen sie beurteilen und bewerten lernen. Da, wo Wortteile unbezeichnet gelassen werden, sind die Zusammenhänge zwischen der Grammatik und der St. aufzudecken. Immer werde der Schüler daran erinnert, nichts zu schreiben, was durch das Sprachgefühl mit bewuſster Sicherheit ergänzt wird.

Was die Vorführung der Sigel und Abbreviaturen anbelangt, so dürfen diese Kürzungen nicht in qualvolle alphabetische Verzeichnisse gespannt sein, sondern sie müssen sich dem Gedächtnis innerhalb sinnvoller Sätze darbieten. Wie hier jede rein mechanische Anlernung (Einpaukerei) zu vermeiden ist, lehrt die oben angeführte Schrift in einigen Lektionen S. 21 und f. Die stattliche Literatur der alphabetisch geordneten Sigellisten, der sog. st. Faulenzer, ist für den Unterricht wenig brauchbar. Das Material muſs nach methodischen Gesichtspunkten nicht nach dem Alphabet geordnet erscheinen und von einer gewissen Systematik belebt sein.

Gedruckte Vorschriften. Da für den Unterricht in St. dasselbe Verfahren zu gelten hat wie für die Schreibstunde in der Volksschule, nämlich daſs innerhalb derselben die Buchstaben und deren Verbindungen nach genau besprochenen Wandtafelvorschriften einzuüben sind, so ist der vielfach übliche Gebrauch, nach gedruckten Vorschriften schreiben zu lassen, zulässig, ja unter Umständen nur empfehlenswert, denn die Benutzung solcher Schreibhefte und Vorschriften bietet, so sehr auch die Hilfsmittel im Schreibunterricht in Verruf gekommen sind, beachtliche Vorzüge. Nicht jeder Schüler ist im stande, die an der Tafel vorgeschriebene Form in verjüngtem Maſsstabe wiederzugeben, und nicht jeder Lehrer besitzt die kalligraphische Eigenschaft, seiner Schrift stets denselben einheitlichen Charakter in Bezug auf das Verhältnis der Buchstaben nach Stärke, Druck, Höhe und Richtung und dann in Bezug auf leichte Verbindung der einzelnen Buchstaben, auf Mannigfaltigkeit und Zierlichkeit der Linienschwingungen sowie rücksichtlich der Sauberkeit, Nettigkeit, Sicherheit und Gefälligkeit der Darstellung zu bewahren und dieselbe dem Schüler gegenüber als mustergültiges Vorbild konsequent vorzuführen. Die vorgedruckten Schriftbilder dürfen freilich nicht mechanisch und geistlos nachgeahmt, sondern müssen geistig und klar aufgefaſst werden. Nur dann erst dürfen sie geübt werden, wenn das rechte Verständnis erlangt worden ist. Ein bloſses Nachmalen läſst den Schreibenden leicht ins Dämmern und Träumen geraten und macht Geist und Hand mechanisch. Wenn auch die Forderung aufrecht erhalten werden muſs, die Zierlichkeit, die Schönheit und das Ebenmaſs der Vorschrift ist zu erreichen, so muſs doch auch bei Benutzung dieser Hilfsmittel dem Schüler zum Bewuſstsein gebracht werden, daſs die St. ihm dazu dienen soll, ohne groſsen Zeitverlust Gedanken zu Papier zu bringen, daher hat bei wiederholter graphischer Darstellung der Wörter oder Sätze das Diktat immer rascher nach dem Takte des Lehrers zu erfolgen, ohne daſs jedoch die Wiederlesbarkeit darunter zu leiden hat. Autographierten Vorschriften ist immer lithographierten gegenüber der Vorzug zu geben. Der Schüler sieht die wirkliche Handschrift als etwas für ihn Erreichbares an, die Lithographie aber nicht, da man sich bei ihrer Herstellung eines ihm nicht zu Gebote stehenden Hilfsmittels bedient hat.

Lesestoff. Unumgänglich notwendig ist, daſs dem Lernenden möglichst viel und oft Gelegenheit geboten werden muſs, st. Geschriebenes zu lesen, damit das Auge sich an die ihm anfangs gänzlich unbekannten und fremdartigen Züge gewöhne. Die Lehrbücher berücksichtigen diese Forderung durch Darbietung von Lese-

aufgaben. Dabei verfallen sie freilich in den Fehler, weil sie möglichst frühzeitig viele Sätze bieten wollen, Sigel und Abkürzungen auf einer Stufe zu lehren, für die das volle Verständnis dem Anfänger noch verschlossen ist, auch wird durch Vorausnahmen der streng gegliederte Gang durchbrochen, und es werden Schriftformen gelehrt, die auf einer späteren Stufe ihre Erklärung erst finden. Was die Leseaufgaben und -übungen früher boten, war nicht immer ein lesenswerter, geist- und gemütbildender Stoff. Vielfach waren es mechanisch fabrizierte Übungsbeispiele, inhaltlose Sätze ohne Bedeutung, die meist des körnichten Gehaltes entbehren, ungereimtes Zeug, platte schale Gemeinplätze, der niederen Konversation entnommen. Die neuesten Lehrbücher halten sich meist von diesem Fehler frei und schliefsen alles Triviale, Unedle und für die berechnete Altersstufe Ungehörige und Unangemessene aus. In richtiger Erwägung, dafs gedanklich unverbundene Sätze, selbst wenn sie jegliche Plattheiten des Inhalts vermeiden, bald ermüdend wirken, bieten manche Lesebücher ein zusammenhängendes Ganze, gehaltvolle, den besten Schriftstellern entnommene Aussprüche und Erzählungen belehrenden Inhaltes, Natur-, Geschichts- und geographische Bilder, und das Lesebuch hört auf, einzig und allein im Dienste mechanischer Lesefertigkeit zu stehen. Für die Hauslektüre bietet die st. Literatur Klassikerausgaben, bewährte Sachen, köstliche Schätze, die eine nie versagende Quelle der Erhebung, Erheiterung und Belehrung bedeuten und den Leser zugleich mit der St. aufs innigste vertraut machen. St. Zeitungen dem Schüler zur Lektüre anzuempfehlen, halten wir für bedenklich. Gegen diese Lektüre läfst sich hinsichtlich der Schreibweisen, der st. Orthographie, Korrektheit und musterhaften Darstellung der Schriftform wenig einwenden, wohl aber mufs gegen die Auswahl des Lesestoffes Bedenken getragen werden. Wenn auch in diesen Zeitungen alles vermieden ist, was die Schamhaftigkeit verletzen oder böse Lüste erregen könnte, es fehlt ihnen eine notwendige Eigenschaft, ohne die man eine Lektüre einem Schüler der höheren Lehranstalten nicht bieten darf: Der Inhalt steht zu wenig in Beziehung zu Schule und Unterricht. Die Mitteilungen aus dem Leben st. Vereine, theoretisierende Untersuchungen über Systemfragen, die Hadersachen zwischen den verschiedenen Systemen, die Beschreibungen der Festlichkeiten der Vereine, die in beklagenswerter Weise die Erlernung der Kurzschrift mit sinnlichen Vergnügungen verquicken, das alles sind nicht lesenswerte Stoffe, welche die geistige Tätigkeit des Schülers erwecken und auf einen Punkt ruhiger und andauernder Betrachtung sammeln. An sorgfältig ausgewähltem Lesestoff ist jetzt kein Mangel mehr (siehe die Literatur unter »Lesestoff«), und die Forderung, dafs die Lesestücke einen integrierenden Bestandteil von dem Gedankenkreise auszumachen haben, welcher der Bildungsstufe und den sonstigen Interessen der Schüler konform ist, wird von den Verfassern st. Lesebücher mehr und mehr auch beobachtet. Es empfiehlt sich wiederholtes Lesen ein und desselben Stoffes. Das Gelesene mufs auch abgeschrieben oder auf Diktat niedergeschrieben werden. Die Niederschrift ist dann mit dem diktierten Lesestoff zu vergleichen, und der Schreiber verbessert hierauf dann selbst nach den ihm vor Augen stehenden Mustern. Diese Selbstverbesserung wird den Stenographen deutlich überzeugen, ob er alles recht verstanden, erfafst und angewandt hat. Der Lehrer kann dem Schüler auch Mitteilung darüber machen, wieviel Minuten das Diktat anhielt und wieviel Wörter oder Silben es umfafste, damit dem Schüler auch äufserlich zur Kenntnis komme, welchen Grad der Fertigkeit er hinsichtlich des raschen und schnellen Gestaltens des Gehörten in st. Wortbilder bereits erlangt hat. Gedruckte Diktierstoffsammlungen, wie solche in Menge vorhanden sind, wird der nachdenkende Lehrer nicht benutzen, vielmehr wird er die Unterlagen zum Diktate von den Lehrern der Klasse sich erbitten und alles das diktieren, was notwendigerweise den Schülern zum Nachschreiben in die Feder diktiert werden mufs, z. B. Rechenaufgabentexte, Tabellen, Dispositionen, Sätze zum Übersetzen, Quellensätze und Merkworte für den Unterricht usw. So werden Beziehungen zwischen den Unterrichtsfächern und der St. hergestellt und dem

Schüler die Anwendung derselben für die Zwecke des Unterrichts praktisch gelehrt.

Mit der Übereignung des Lehrgebäudes und den daran sich schliefsenden Veranstaltungen zur Erzielung einer für die Bedürfnisse der Schule genügenden Schreibfertigkeit, mit der Einsichtnahme und Korrektur der st. Niederschriften ist die Aufgabe des Lehrers jedoch noch nicht erschöpft. Noch gilt es, dem Schüler zu zeigen, wie er den rechten weisen Gebrauch von der erlangten Fertigkeit machen müsse, noch gilt es, im Schüler das Gefühl dafür auszubilden, was bei Anhörung einer Rede, eines Vortrags, einer Darbietung auch der Niederschrift wertgehalten werden muls. Stenographen von Fach hat die Schule nicht auszubilden. Man warne vor dem Wortkultus, d. h. vor der Angewohnheit, jedes gehörte Wort niederzuschreiben, vielmehr weise man mit Nachdruck darauf hin, dafs die getreue und ausführliche schriftliche Wiedergabe des Hauptinhaltes schon genügt. Rasches und klares Erfassen und aufmerksames Verfolgen des Wichtigsten und Wesentlichsten im Vortrage usw. müsse des Schreibers und Hörers vornehmste Sorge sein. Von diesem Gesichtspunkte aus ist das Ziel des st. Unterrichtes in dem Lehrplan für die königl. sächs. Lehrer- und Lehrerinnenseminare festgesetzt. Hier wird nur die Kenntnis der Wortschreib- und Wortkürzungslehre als zu absolvierendes Pensum vorgeschrieben, nicht die Lehre von der Satzkürzung*), deren Kenntnis erst das Nachschreiben von Reden ermöglicht. Bei Feststellung des Zieles und des Stufenganges des St.-Unterrichtes an Mittelschulen mit deutscher Sprache in Österreich (17. Juli 1873 Z. 4972), welches bestimmt, tüchtigere Schüler sollen einem Diktate von mindestens 90 Worten in der Minute zu folgen im stande sein, ist der Einflufs der Berufsstenographen noch deutlich erkennbar. Niemals wird der unterrichtliche Betrieb so geartet sein, dafs ein so hohes Mafs von Schreibfertigkeit zu erlangen, als eine Notwendigkeit erkannt wird. Die Kenntnis der sog. Verkehrs- oder Korrespondenzschrift (Schulschrift) genügt vollauf für die Bedürfnisse aller Schüler. Zur Erlernung und sicheren Einübung reichen zur Not 100 Unterrichtsstunden aus. Den falschen Anschauungen, als könne die St. in wenig Stunden erlernt werden, mufs mit aller Entschiedenheit entgegen getreten werden. Eine Schrift zu erlernen, die es ermöglicht, die Schreibdauer um ein Viertel und noch mehr abzukürzen und die Schreibgeschwindigkeit derart zu beschleunigen, dafs man auch die Rede wortgetreu aufnehmen kann, ist doch keine so einfache Sache, als dafs sie in wenig Stunden spielend erlernt werden könnte. Wer nur einige Erfahrungen im Unterrichten besitzt und die Gesetze kennt, wie die Übereignung des Lehrstoffes und das Lernen erfolgt, mufs ernstlich Einspruch erheben gegen die ungeheuerliche Behauptung, dafs man »in einer Nacht ein st. System sich zu eigen machen könne«. Die so vielfach von den Anhängern anderer Systemgemeinschaften betonte leichte Erlernbarkeit war von unheilvollem Einflufs auf die Abfassung von Leitfäden. Das Streben, den Lehrstoff zusammenzudrängen, artete in Oberflächlichkeit und Unwahrheit aus. Bei der Aneignung der Gab. St. ist das spielende Lernen vorüber, es ist ein immerhin weites Gebiet zu pflügen. Der verständige Schulmann wird in der Eigenschaft, dafs die St. schwer zu erlernen ist, keinen Nachteil erblicken. Gerade das Schwierige imponiert den Schülern. Seine Überwindung gibt berechtigtes Selbstbewufstsein oder erhöhtes Kraftgefühl, alles Dinge, die von erzieherischem Einflusse sind und nicht hoch genug angeschlagen werden können. Wendet der Schüler nach Beendigung des Kursus — früher fordere man es nicht — bei allen seinen schriftlichen Aufzeichnungen, soweit dieselben der Korrektur der Lehrer nicht unterliegen, die St. an, so vervollkommnet sich seine Fertigkeit in St. aufserordentlich, und die Teilnahme an besonderen Fortbildungskursen erscheint nicht dort notwendig, wo dem Schüler täglich in 4—5 Unterrichtsstunden reichlich Gelegenheit geboten wird, die St. anzuwenden. Wenn im Deutschunterrichte Schöpfungen der Klassiker gelesen und behandelt werden, so sollte man die Schüler, sofern sie den Anfangskurs in St. beendet haben, auf die st. Aus-

*) Seit 1902 ist dafür »Redeschrift« der festgesetzte Ausdruck.

gaben der Meisterwerke unsrer Dichter (siehe: Lesestoff S. 859), wenn sie sich auch teuerer als die gesuchten Volksausgaben stellen, aufmerksam machen und dieselben zur Anschaffung und Benutzung empfehlen. Die fortwährende Beschäftigung mit der fehlerfreien, vorbildlichen Schrift wird vom besten Einfluſs auf die Rechtschreibung der Stenographen sein, und der Umgang und die Anwendung der St. wird sich zum vollkommenen Vertrautsein mit ihr stärken. Es war gewiſs ein gesunder Gedanke vom verdienten Vorstand des st. Institus H. Krieg, eine st. Ausgabe des Neuen Testamentes zu besorgen. Die Schüler, welche sie als Schulbuch benutzten und gebrauchten, schufen sich mit ihm mancherlei Gelegenheiten, sich in der St. zu üben. Der Gedanke, irgend ein Schulbuch in einer st. Ausgabe in die Hände der Schüler zu legen, hat viel Beachtenswertes und Gewinnendes. Wird ihm dann eine vielseitige Benützung erschlossen, dadurch, daſs es mit herein in die Unterrichtsstunden genommen werden darf, so ist gar nicht abzusehen, eine wie reiche Förderung dann die Lesefertigkeit und die Kräftigung des Schriftformengedächtnisses erführe. Lehrer, welche stenographiekundige Schüler unterrichten, können in besonderen Fällen z. B. bei Anfertigung von Auszügen usw. ihre Anforderungen an die Leistungsfähigkeit derselben steigern und unter Hinweis auf die Anwendung der St. eine gröſsere Durchbildung der Aufsätze fordern. Wo man die Redeschrift lehrt, lenke man die kürzende Schreibtätigkeit hauptsächlich auf die in den verschiedenen Wissensgebieten häufig auftretenden Fachausdrücke. Die st. Tätigkeit der Schüler, die den Kursus beendet haben, hat der Lehrer immer im Auge zu behalten. Zu gewissen Zeiten verlange er die st. geführten Hefte zur Einsichtnahme über die gemachte Anwendung der erlangten Fertigkeit, frage nach den st. vollzogenen Nachschriften von Ansprachen, Reden und Predigten, verweise auf die Neuanschaffungen st. Schriften der Schülerbibliothek, rufe Teilnahme wach für empfehlenswerte st. Lektüre und verlange, daſs schriftlicher privater Verkehr mit ihm nur unter Anwendung der St. geführt werde.

Literatur: Bibliographie der Literatur der Schule Gab. Bei der riesenmäſsig anschwellenden Literatur der st. Systeme hat es sich längst als Bedürfnis herausgestellt, Bibliographien, die sämtliche Erscheinungen aufzählen, anzufertigen. Die Versuche, die erschienenen st. Schriften je nach ihrer Art geordnet zu verzeichnen, datieren zurück ins Jahr 1855, zu welcher Zeit Dr. Anders die erste bibliographische Arbeit in seinem »Entwurf einer allgemeinen Gesch. u. Lit. d. St.« veröffentlichte. Hieran schlossen sich: Jul. W. Zeibig, Gesch. u. Lit. d. Geschwindschreibkunst. 2. Aufl. 1878. Hierzu: Nachträge zur Gesch. u. Lit. usw. Dresden 1900. — Faulmann, Hist. Grammatik d. St. u. Gesch. u. Lit. d. St. Wien 1887, 1895. — P. Peetz, Wegweiser durch d. st. Lit. der bek. Systeme 1890. — Nur Lit. d. Gab. Schule verzeichnen: A. Näther, Stoffregister zur Ausarb. von Vorträgen u. Abhandlg. st. Inhalts. Dresden 1890. Ferner die bibliogr. Arbeiten von Keil (1880). Wilh. Marnet, J. Raetzsch, Lehrb. u. R. Fischer, beide in der Einleitung zu ihrem Handbuch. In den 50 Jahrgängen des Jahrb. d. Schule G. (1857—1907) ist die Lit. d. Sch. G., wie sie von einem Jahr zum andern erschien, bibliographisch gewissenhaft verzeichnet, gegliedert als Lehrmittel u. Lesestoff, Zeitungen, Verschiedenes. Bibliographie der st. Lit. Deutschlands vom Jahre 1890—1899. Aufgest. v. d. Kommission zur Förderung st. Geschichtsforschung. Paris 1900. Die Bibl. zählt 655 verschiedene Lehrmittel auf, die in 13 st. Schulen Verwendung finden. — C. Dewischeit, Verz. d. in d. J. 1900—1901 erschienenen Aufs. zur Gesch. u. Theorie d. St. S.-A. Archiv f. St. 54. Jahrg. 1902. Berlin. — F. Müller, Übers. Inhalts-Verzeichnis d. Bay. Bl. f. St. 1. bis 51. Jahrg. (1849/50 mit 1901), der st. Lesebibl. 1. bis mit 33. Jahrg. München 1902. — Alb. Schramm, Handb. d. st. Lit. II. Bd. Die deutsche st. Lehrmittel-Lit. 1. bis 4. Lfr. Wolfenbüttel 1906. In diesem wertvollen Werke wird die Lehrmittellit. der Gab. Schule in nahezu erreichter Vollständigkeit verzeichnet. Welchen Umfang die Lit. der Sch. G. angenommen hat, beleuchtet diese Musterbibliogr. mit den Bemerkungen, daſs nicht weniger als 207 Lehrmittel gegenwärtig in Gebrauch sind. Nicht weniger als 1689000 Lehrb. d. Verkehrsschrift sind bis jetzt verausgabt worden, dabei sind die Lehrb. vor dem Jahre 1860 nicht mit eingerechnet; manche Lehrb. haben die Aufl. von 100000 Exempl. bereits überschritten. Viele Lehrb. haben hohe Aufl. erlebt, die »Preisschrift« die 105. Für den Handgebrauch ist zu empfehlen: Arth. Näther, Bücherwart. Wegweiser d. d. st. Lit. (Gab.) Dresden 1906. Das Heft enthält 900 Titelbez.

Seit dem Jahre 1881 bespricht der Verfasser dieses Aufsatzes in dem alljährlich seit 1848 im Oktober erschienenen »Päd. Jahresberichte«, herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner von Lüben. Dittes, Richter u. a. (Leipzig, Brandstetter) alle für die Lehrer der St. beachtlichen neuen Erscheinungen der Schule Gab. Das meist zwei Bogen starke Referat

gibt immer zuerst eine Übersicht über die Geschichte der Einführung der St. in die Lehranstalten uud befleifsigt sich bei der Würdigung und Abschätzung der lit. Produkte eines objektiven Urteils und zuverlässiger bibliographischer Angaben. Der erste Bericht über die st. Lehrmittel im »Päd. Jahresbericht« gibt eine Übersicht über die Entwicklung der st. Literatur und verzeichnet alles, was zur Geschichte der zur Bedeutung und Ansehen gelangenden hervorragenden Lehrbücher bekannt geworden ist.

Unter Hinweis auf die im »Päd Jahresberichte« gegebenen vollständigen und erschöpfenden Literaturangaben kann hier eine Charakteristik der dem Unterricht zu Grunde gelegten gebräuchlichsten Lehrmittel unterbleiben. Es genüge die Bemerkung, dafs sich die Gab. Schule einer reichen Literatur erfreut. Sowohl was die Zahl als auch was die innere Gediegenheit der Erscheinungen anbelangt, stehen die anderen Systeme ihr ganz bedeutend nach. Eine Aufzählung aller st. Publikationen seit Gab. Meisterwerk (1834) erforderte einen stattlichen Band, siehe Dr. Schramm, Handb. d. st. Lit. Gab. Mit dem Erscheinen der nach den Berliner Beschlüssen (Aug. 1902) hergestellten »Systemurkunde« wurde ein grofser Teil der st. Literatur für alle diejenigen Gabelsbergerianer, die sich an diese Beschlüsse gebunden erachteten, Makulatur und somit unbrauchbar für den Unterricht. Für manchen Verleger eines st. Lehrmittels, dessen Herausgeber nicht gewillt war, die Neuauflage umzuändern, bedeutete dies einen grofsen materiellen Nachteil. Wie sich gegenwärtig tatsächlich zwei Parteien in der Gab. Schule gegenüberstehen, die Anhänger der alten Form und die der auf dem Berliner Stenographentag beschlossenen Schreibweisen, so ist auch bedauerlicherweise eine Spaltung hinsichtlich der Literatur soweit sie sich auf Lehr- und Lesebücher bezieht, eingetreten. In Österreichs Lehranstalten werden die vor dem Jahre 1902 gebräuchlichen Lehrmittel noch dem st. Unterrichte zu Grunde gelegt, da jede Änderung im st. Unterricht unbedingt ausgeschlossen ist und Lehrbücher in der neuen Systemform nicht approbiert sind.

Die Lehrbücher haben sich seit der Einführung der St. als Unterrichtsgegenstand immer handlicher gestaltet. Die neueren Druckverfahren: Lichtdruck, Heliotypie sind zur Anwendung gekommen und haben wahrhaft glänzende und vornehme Ausstattungen herstellen helfen müssen. Durch Anwendung verschiedener Typen suchte man das Wichtigste hervorzuheben und das Regelwerk einfacher und übersichtlicher zu gestalten. Mit der alten Lehrweise, die St. als System in starrster Gliederung vorzuführen, hat man längst gebrochen, und die Verfasser der neuesten Lehrbücher, meist dem Lehrerstand angehörig, haben das Verdienst, den Stoff in eine für Lehrzwecke praktischere Gliederung gebracht zu haben. Die Preise variieren zwischen 10 Pf. und 3 M.

»System - Urkunde.« Deutscher Stenographenbund »G.« Folge XI. Juni 1904. S.-A. Nr. 29. 2. Aufl. 1904. Seither war der Hüter des Erbes des Münchener Meisters der Deutsche Stenographenbund Gab. Die Machtsphäre des Bundes in Systemfragen ist aber seit dem im Jahre 1905 getroffenen Übereinkommen von 4 deutschen Staaten, nach welchem diese sich verpflichteten, Änderungen an der in der »Systemurkunde« niedergelegten gegenwärtigen Gestalt des G. St.-Systems nur dann für den Schulunterricht vorzuschreiben, wenn dieselben von allen übrigen mitbeteiligten Regierungen ebenfalls eingeführt werden. auf die Unterrichtsbehörden übertragen worden. Die St.-Unterricht erteilende Lehrerschaft wird nun nicht mehr abhängig sein von den Beschlüssen des deutschen St.-Bundes, dessen Intelligenz und Erfahrung auf dem Gebiete der Unterrichtserteilung doch nicht an die Kenntnisse und die Fertigkeiten der durch die Unterrichtsministerien vertretenen Lehrerschaft heranreichen kann. Der Notschrei der sächsischen Lehrerschaft, die seinerzeit, leider verspätet, um Ablehnung der Systemurkunde und um Verschonung mit den Änderungen bat, ist nicht ungehört verhallt, und es ist gegründete Hoffnung vorhanden, dafs für die dem st. Vereinsleben mitunter gänzlich fernstehenden St.-Lehrer ein befriedigender und annehmbarer Zustand geschaffen wird, wenn Ruhe und Stetigkeit vorherrschen werden.

Alb. Fehlner, Auf, Gabelsbergerianer! Schützt das Werk Eures Meisters. München 1902. — Franz Dix, Die Vorlage über die Änderung d. Gab. Schrift vom Standpunkt der deutschen Sprache betr. Leipzig 1902. — Rob. Fischer, Die Idealität der deutschen Redezeichenkunst. Ebenda 1902. — Karl Gerber, Die neuen Berl. Systembeschlüsse mit Gegenüberstehung der bisherigen Schreibweise. Wolfenbüttel 1903. — H. Petzl u. A. Kahler, Die neue Berliner Gab. Systemurkunde. 3. Aufl. Wien 1904. — Walt. Reichel, Vernunft und Regel. Leipzig 1904. — Fr. X. Gabelsberger, Neue Vervollkommnungen in der deutschen Redezeichenkunst oder St. 2., unveränd. Aufl. Wiederauferstehungsdruck. Wolfenbüttel 1904. — Otto Woerner, Register zur »Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst oder St. u. Register zu: Neue Vervollkommnung. Dresden 1904. — Rud. Hesse u. Paul Petzoldt, Alphabet. Verzeichnis aller st. Wortbeispiele der Syst. Ur. Plauen i. V. 1905. — Paul Haertel, Die neue Schriftform des Gab. Systems im Unterr. Leipzig 1905. — Paul Dürr, Der Vokalstrich in der Schule Gab. Osterwieck 1905. — Otto Woerner, Fachausdrücke in der St. Wolfenbüttel 1905. — W. Reichel, Beiträge zur st. Theorie. Ebenda 1906.

Lehrbücher. E. Ahnert, Lehrg. u. Leitfaden d. Gab. St. Wolfenbüttel 1902. — K. Albrecht, Lehrb. d. Gab. St. neu bearb. von Jos. Alteneder. Dresden 1904. — J. Aumüller, Lehrb. d. Gab. St. Landshut 1904. — Emil Clemens, Lehrb. d. Gab. St. Wolfenbüttel 1902. — Paul Petzoldt, Lehrg. d. Gab. St. I. Teil. Plauen i. V. 1902. — Alb. Hoppe, Lehrb. d. Gab.

St. Osterwieck 1902. — C. Ahnert, Lehrgang d. Gab. St. u. Leitfaden der Gab. St. Wolfenbüttel 1902. — Mart. Girndt, Vollständ. Leitfaden der Gab. St. Ebenda 1902. (40 S., 15 Pf.) — Fr. Kolb, St. Lehrgang für die Jugend. Nürnberg 1902. — H. Herstix, Kurzgefafster Lehrgang der Gab. St. Bd. 151 d. Reuter Bibl. Dresden 1903. — Herget, Method. Lehrgung der Gab. St. I. u. II. Teil. Zwickau i. S. 1902. — J. Aumüller, Lehrbuch der Gab. St. I. u. II. Teil. Landshut 1903, 04. — Franz Dix, Lehrbuch der deutschen St. Gab. Nach Herbarts Grundsätzen verf. 2. Aufl. u. bearb. von Dr. Arno Schneider. Leipzig 1904. — Karl Gefsner u. Gordian Kappelmaier, Der grundl. St.-Unterr. nach der anschaul.-vergl. Methode. München 1903. — B. Gaster, Lehrbuch der deutschen St. Wolfenbüttel 1903. — C. Döring, M. Näther u. B. Wiener, Sächs. Stenographiebuch nach dem System Gab. Ebenda 1904. — Dr. Kennerknecht, Leitf. d. St. 1. u. 2. Teil. Bamberg. — Georg Kolb, Lehrg. d. deutschen Einheitsst. nach Gab. I. Teil. Neustadt a. d. H. 1903. — Fr. Kraum, Lehrgang der St. Gab. Bd. 105 von Reuters Bibl. f. Gab. St. Dresden 1903. — Otto Lessig, Wiederholungskurse. Wolfenbüttel 1903. — A. Meyer, Lehrbuch. Leipzig. 19. Aufl. — Fr. Maier, Lehrgang der Redeschr. des Gab. Systems. Ebenda 1904. — Medem, Leitfaden der Gab. St. u. Anleitg. zum Gebr. des Leitfadens. Ebenda 1903. — Wilh. Niemöller, Reuter Bibl. Nr. 53, ebenda W. Niemöller u. Herm. Meinberg. Dresden. Neuer Lehrg. d. Gab. St. nach der entw. Meth. — K. Reisert, Lehr- u. Übungsbuch der Gab. St. I. u. II. Teil. Würzburg 1904. — Osk. Stephan, Reformlehrbuch d. deutschen St. nach Gab. Syst. Leipzig 1903. — Kasp. Suter, Kurzer Lehrgang der Gab. St. Einsiedeln 1903. — H. Grünschlofs, St. Lehr-, Übungs- u. Nachschlagebuch. Leipzig 1903. — Ferd. Ruefs, Lehrb. der St. Bamberg 1904. — Alb. Schramm, St. nach dem System Gab. Sammlg. Göschen, Leipzig 1905. — Chr. Schöck, Meth. Lehrg. Öhringen. 60. Aufl. — K. Wimmer u. J. Danner, Lehrgang der St. Gab. Neustadt (1904). — Walther Röthig, Lehrbuch der Verkehrsschr. der Gab. St. u. Meth. Lehrgang der Redeschr. d. Gab. St. f. Handelssch. u. Vereinen. — G. Weisensee, St. Lehr- und Übungsbuch. Giefsen 1907.

Für die Lehranstalten in Österreich, wo man die Beschlüsse des Berliner Stenographentages nicht angenommen hat und sich der alten Form bedient, sind folgende Lehrbücher in jüngster Zeit erschienen: Joh. Dück, Leitfaden. Wien 1907. — Karl Federle, Kurzer Lehrg. d. St. Osterwieck 1906. — Alfr. Grimm, Lehr- u. Übungsbuch der Gab. St. II. Teil. Alt-Gab. Tetschen 1906. — F. J. Hirschberg, Lehrgang d. St. 1907. — Jos. Jahne, Lehrgang der Gab. St. — Jos. Jahne u. Vinc. Zwierzina, Leitfaden für den Unterr. in der Gab. St. Wien 1906. — Emil Kramsall, Lehrbuch der St. Ebenda 1906. — Ders., Lehrgang der St. Ebenda 1906. — Franz Scheller, Lehr- u. Lesebuch der Gab. St. Ebenda 1906. — Jos. Weifs, Unterrichtsbriefe für die kaufm. St. Ebenda 1906. — K. Weizmann, Kurzgefafster Lehrgang der Gab. St. Ebenda 1906. — Ders., Das Lehr- und Übungsbuch. Ebenda 1906.

Ein literarisches Desiderat bleibt die Herstellung eines Lehrbuches, das ausnahmslos St. enthält. Der Lernende soll sich von der ersten Stunde an als Stenograph fühlen, mit seiner Kunst leben und verwachsen, geradeso wie jetzt der Schüler, der in die französische oder englische Sprache eingeführt wird, von der ersten Stunde an Franzose oder Engländer ist. An der Hand reicher Wortbeispiele sollen die Schüler dann die zur Anwendung gekommenen Schriftbestimmungen selbst herausfinden, in Regeln fassen und über das Besondere und Neue in der Wortbildertabelle sich aussprechen. Zu Übertragungsaufgaben, die in den Lehrbüchern den meisten Raum überwuchern, suche der Lehrer den Stoff in den in den Händen der Lernenden sich befindlichen Schulbüchern, namentlich ist das Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung heranzuziehen.

Lesestoff. Rich. Preufs, Ausgew. Reden. Bd. 145 u. 146 von Reuters Bibl. für Gab.-Stenographen. Dresden 1902. Ebendas., Schriften von Rosegger Bd. 144, 148, Ad. Stifter Bd. 149, Ad. Kolping 147. — Karl Gofsner u. Gordian Kappelmayer, Lese- u. Übungsbuch zu jedem Lehrbuch der Gab. St. München 1904. — H. Leue, Lesebuch zur Einübung der Redeschr. im Gab. St. Wolfenbüttel 1903. — H. Lichtenau u. Alex. Witting, St. Lesebuch für höh. Lehranstalten. Bd. 82 der Reuter-Bibl. Dresden 1903. — Ed. Schaible, Leichte Übungsst. zum Gebr. in Anfänger- u. Wiederholungskursen. Wolfenbüttel 1903. — K. Thies, Fortbildungsbuch für Gab. St. A u. B. Ebenda 1903 u. 1905. — Mil. Richter, Der Fortbildungsunterr. Mittelwalde 1904. — Franz Wilking, St. Lese- u. Diktierbuch. Wolfenbüttel 1904. — A. Weifs, St. Lesebuch für Handels- u. Realschule. I. u. II. Teil. München 1904. — Rob. Fuchs, Lesebuch für Gab. Redeschr. Heft I u. II. Wolfenbüttel 1905, 1907. — Franz Wilking, St. Lese- u. Diktierbuch für Fortbildungskurse in der Gab. St. Ebenda 1905. — M. Girndt, Lese- u. Diktierbuch. Ebenda 1905. — Wilh. Niemöller, Lese- u. Diktierbuch z. Wiederh. u. Fortbildung in der Gab. St. Bd. 103 d. Reuter-Bibl. Dresden 1904. — D. Kennerknecht, St. Lese- u. Diktierbuch. I. u. II. Teil. Wolfenbüttel 1905, 1906. — Anton Kahler, St. Lehrbücher f. Schul- u. Privatunterr. Alt-Gab. Dresden 1906. — Für st. Schüler der Volksschulen ist berechnet: Rich. Freytag, St. Volksschullesebuch. Wolfenbüttel 1907. 3. Aufl. Mit Hinweisen für das einzuschlagende Lehrverfahren. — Die st. Verlagsanstalt Heckner in Wolfenbüttel (H. Wessel) hat das grofse Verdienst, durch die Herausgabe der Gab. Bibliothek, jährlich 40 Bändchen, Subskr. 3 M — den st. Lesestoff verbilligt zu haben. Unter den Bändchen sind viele, die im engsten Zusammenhange mit den in den Schulen durch den Unterricht angeregten Gedanken stehen. Mit dem Aufwand geringer Geldmittel kann durch die Lektüre das st.

Können und Wissen Förderung erfahren. Etwas teuerer stellen sich die Bändchen von der »St. Jugend-Bibliothek« herausgeg. v. Prof. E. Ahnert, bis jetzt über 20 Nummern, das Bändchen 20—25 Pf., sie sind sämtl. für den Unterr. zu empfehlen. Die Zierden der st. Lektüre stellen zweifelsohne die Bände der »Sammlung deutscher und ausländischer Dichtungen in Gab. St. herausgeg. v. Prof. Dr. E. Clemens dar. Faust, Wilh. Tell, Hermann u. Dorothea, Don Carlos, Erz. v. Wilh. v. Raabe, Minna v. Barnhelm erscheinen hier in mustergültiger, in jeder Beziehung tadelfreier Ausgabe. Diese Klassikerausgaben können auch im deutschen Unterr. mit Vorteil verwendet werden. In der Wiedergabe aller Feinheiten u. Eigenheiten der dichterischen Sprache, der Eigenheiten u. Schattierungen des Metrums u. sonstiger Zierlichkeiten hat der Herausgeber grofses Geschick bekundet. Die Bändchen verdienen — mit Ausnahme von Wilh. Meyer-Förster: Karl Heinrich, Bd. 7 — Einstellung in die Schülerbibliotheken. Der »St. Bücherschatz f. Gab. Stenographen« herausgeg. v. H. Joosten, früher Osterwieck, jetzt Wolfenbüttel, ist bis auf Bd. 12 gediehen. Die Hefte sind hinsichtlich Autographie und Übertragung ebenso mustergültig wie die vorgenannten. Bei ihrer Herausgabe hat man aber mehr die Vermehrung des Lesestoffes für Vereinsmitglieder gedacht. Alles bis jetzt von den st. Zeitungen in Bezug auf Ausstattung u. Inhalt Geleistete wird in Schatten gestellt durch die »Bunten Blätter« herausgeg. v. Prof. E. Ahnert u. Dr. A. Schramm. 12 Hefte jährl. Wolfenbüttel 1907. Unter den Bändchen der »Reuter-Bibliothek« (W. Reuters Stenogr. Verl. Dresden) — dieselben sind bis Nr. 190 vorgeschritten — sind viele, die eine wertvolle Ergänzung zum Gesamtunterricht darstellen u. deshalb für Benutzung im Unterrichte u. für Anschaffung in die Schülerbibliotheken empfohlen werden können, z. B. Rich. Preufs, Ausgewählte Reden, Bd. 145. 146, Erzählungen von Rosegger, Ad. Stifter, Gerstäcker, Zschokke, Ad. Kolping, Humoristische Bibliothek v. Prof. Dr. R. Fuchs, Koloniales Lesebuch. Eine anziehende Erscheinung ist: Kleine Geschichten aus dem Schwedischen von Hedwig Gaster. 2. Bd. Wolfenbüttel 1903 u. 1906. Erbauungslit. Preiset den Herrn. Herzensfreuden in Gott. Kathol. Betbüchlein. Philothea v. Fr. v. Sales. Gertrudenbuch.

Stenogr. Wörterbücher und Sigelverzeichnisse. Jos. Schiff, St. Taschenwörterbuch. 784 S. Wien 1902 (berücks. nicht die Berl. Beschl.). — Ders., Sigel u. Vereinfachungen der st. Korrespondenzschr. Ebenda 1903. — Kammersigel der Gab. St. u. logische Kürzung. Ebenda 1902 u. 1903. — Wilh. Scheel. Der kleine Praktiker. Osterwieck 1904. — Kleines st. Wörterbuch. V. Bd. v. Marnets Lehrsammlg. für die Gab. St. — Joh. F. Herget, Die Sigel d. Gab. Systems. Zwickau i. S. 1902. — W. Larfeld, Systemkarte d. Gab. St. Wolfenbüttel 1902.

Diktatstoffe. E. Schmid, Diktate für Elementarkurse in der Gab. St. Bd. 143 v. Reuters Bibl. Dresden 1903. — Josef Rochus, Diktier- u. Übungsbuch für Gab. St. Wolfenbüttel 1903. — Paul Kratzsch, Für den Fortbildungsunterr. 60. Aufl. zur Übertragung, auch als Diktate verwendet. Ebenda 1905. — E. Schmidt, Diktate für Fortbildungskurse in der Gab. St. Bd. 170 der Reuter-Bibl. Dresden 1906.

Schreibhefte und andere nützliche Unterrichtsbehelfe. Trömel, Übung macht den Meister. N. Hilfsmittel zur l. Erlernung der St. Gab. Crimmitschau 1903. — M. Winkler, Gab.-Fibel. Kurzgefafster Lehrg. der st. Verkehrsschr. u. St. Schönschreibhefte. Nr. 1—3. Darmstadt 1903. Schreibhefte für Anfänger-, desgl. für Fortbildungskurse. Osterwieck 1905. Schreibhefte für Anfänger und Fortbildungskurse. Wolfenbüttel, Heckners Verl. — Flugblätter u. Werbeschriften sind in reichster Anzahl erschienen und zu billigsten Preisen oft gratis bei A. W. Zickfeldt, Osterwieck oder in der Zentralbuchhandlung »Gab.« oder in den Geschäftsstellen des »Deutschen St.-B. Gab.« zu haben. Sie enthalten manchen guten Hinweis auf die Nützlichkeit und Verwertbarkeit der St., geben Mitteilungen über die Verbreitung und das Leben und Wirken des Erfinders der Kurzschrift.

Schriften über die methodische Behandlung der St. im Unterricht. Die Erkenntnis, dafs ein planvoller, nach psych. Grundsätzen verfahrender Unterricht mehr leistungsfähige Schüler bildet, hat sich nach und nach Bahn gebrochen. Die st. Zeitungen bringen immer mehr als sonst Aufsätze über methodische Fragen. Eine Anweisung zur Erteilung st. Unterr. (ausgeführte praktische Lektionen) bietet unsere Schrift: Zur methodischen Behandlung st. Lehrstoffe. Festschr. zur 50jähr. Jubelfeier des kgl. st. Instituts. Dresden. In ausgeführten Lektionen wird hier versucht zu zeigen, wie die Darbietungen des st. Lehrstoffes zu erfolgen haben und wie das lebendige Interesse im Schüler erweckt, belebt und genährt werden mufs. In den Lehrproben wird vorgeführt, wie auf dem Gebiete der praktischen Aneignung der St., die von Herbart bezeichneten Stufen des Lernprozesses in Anwendung zu bringen sind. Eine Anzahl methodischer Erörterungen und Auseinandersetzungen bringt die Zeitschr.: Praxis des St. Unterr. in Schule u. Ver. Organ d. deutschen Lehrerb. Gab. Jahrg. 1902 bis 1908. Osterwieck u. Wolfenbüttel. — Methodische Winke von M. Fischer, Österr. Bl. f. St. 1901, IV. Wien. — Emil Richter, Method. d. st. Unterr. in Vereinen u. Schulen. Nr. 18 der Steinschen Handbücher f. L. Potsdam 1903. — Alb. Fehlner, Der Unterr. in der Gab. St. München 1900. — K. Heck, Methodik des st. Unterr. Osterwieck (1903). — Otto Lessig, Winke u. Ratschläge f. Leiter st. Kurse. Leipzig. — Anton Hainer, Erf. aus dem st. Unterr. in der Bürgerschule 1904. Österr. Bl. f. St. 1899, IX. — Wilh. Scheel, Drei Regeln für Kursusleiter, Deutsche St.-Zeitg. 1899. S. 546. — Prakt. Winke für Kursusleiter. Deutsche St.-Zeitg. — Jos. Schiff, Beiträge zur Methodik der St. Wien 1900. — J. B. Klören, Der Unterr. in der St. Österr. Bl. 1892, 34. Jahrg. Methode im Unterr.

36. Jahrg. 15. Jan. 1894 von Ferd. Barta. Methodologie-St. Korr. Bl. 1900.

St. für besondere Berufsarten. Fritz Wertheimer, Die St. in der Volkswirtschaft. Diss. Berlin 1906. — A. Weiſs, St. für Kaufleute. Bd. 38 d. Mod. kaufm. Bibl. Leipzig. — H. Huhn u. Fuchs, Lehrbuch der Postst. Dresden 1903. — P. Dürr, Lehrerstand und St. Stuttgart 1904. — R. Kaul, Die St. im Dienste des Kaufmanns. Bd. 165 d. Reuter-Bibl. Dresden 1905. — E. Clarck, Was bietet die St. dem Kaufmann? Wolfenbüttel 1905. — R. Kaul, Lehrbuch der Gab. St. f. Kaufleute. Bd. 180 u. 181 d. Reuter-Bibl. Dresden 1906. — Clausen, Jansen u. Winkler, Lehr- und Übungsbuch der Gab. Redeschr. Zum Gebrauch für Handelshochschulen, Handelsschulen, Kaufmänn. Fortbildungsschulen usw. Hannover 1903. — Georg Kolb, Kaufmännische Aufsätze u. Briefe. Nürnberg 1906. — Joseph Weiſs, Unterrichtsbriefe für kaufmännische St. — Carl Scheffel, Kaufmännische Redewendungen. Wolfenbüttel 1905. — Clara Eckert u. Rud. Oppelt, Kl. st. Lesebuch f. m. u. h. Schulen. Im Anschluſs an Voigts Lesebuch für Handelssch. Dresden 1905. — H. Herstix, Lehr-, Übungs- u. Diktierbuch (f. kaufm. Schulen bearb.) Wolfenbüttel 1905. — Joh. F. Herget, Der st. Kaufmann. I. u. II. Teil. Zwickau 1906. — Rob. Fuchs, Milit. Fachausdrücke u. Lesest. nach dem Gab. System. 1. Ausg. von Prof. R. Rätzsch. — Rich. Kaul, Lesebuch der Gab. St. f. Handelssch. u. kaufmänn. Fortbildungssch. Bd. 181 d. Reuter-Bibl. Dresden 1906. Desgl. sind Lehrb. für Gerichts- u. Postbeamten u. Militärs erschienen.

Einführung der St. in die Schulen. Siehe die im Päd. Jahresber. im Auszuge wiedergegebenen Denkschriften betr. die Einführung der St. in die Schulen, von Dr. Henke, Jos. Alteneder, Clemens, G. Keſsler, P. W. Franke, Schriften von den Vertretern der verschiedenen St.-Verbände. Zeitschr. für das Österr. Volksschulwesen VII. 3. u. 4. Heft. Siehe auch Rätzsch, Lehrb. S. LIII. die St. als Unterrichtsgegenst. Erschöpfend bloſs bis 1886.

Geschichte der St. Biographisches über Gab. von Gerber u. Fischer. Bahnbrechend war J. Zeibig, Gesch. u. Lit. der Geschwindschreibekunst. Sehr gut orientiert R. Fischer in seiner Einleitung zu s. Handbuch usw. H. Krieg, Katechismus der St. Leipzig, 4. Aufl. in Vorber. sehr empfehlenswert. — H. Moser, Allgemeine Gesch. der St. beachtlich. — K. Faulmann, Histor. Grammatik der St. zahlr. Schriften zur Jubiläumsfeier des kgl. st. Inst. und des 100jähr. Geburtstages Gab. — Ed. Krumbein, Entwicklungsgeschichte d. Sch. Gab. Bd. 130 d. Reuter-Bibl. — C. Schmidt, St. Repertorium. — K. Lampe, Kurzgefaſste Geschichte der Organisationbestrebungen der Gab. Sch. bis zur Gründg. d. deutschen Stenographenb. — Jos. Altender, Fr. X. Gab. München 1902. (448 S.) erschöpfend u. bedeutend. — Fritz Cunerth, Zur Lit. u. Entwicklungsgesch. des Gab. St.-Systems. Wolfenbüttel 152 (1902). — Ed. Krumbein. Vom Dresdener Stenographentag bis zur Gegenwart. Bd. 155 von Reuters Bibl. Dresden 1903. — Caroli Aloilii Ramsay, New vermehrte Tacheographia usw. Reprod. der Erstlingsausg. von 1679 durch den akad. St.-Ver. nach Stolze-Schrey. Berlin 1904. — R. Junge, Die Vorgeschichte der St. in Deutschland quellenmäſsig. Leipzig 1890. — Friedrich Mosengeil, St., die Kunst usw. Eisenach 1796. Neudruck, herausgeg. ebenfalls v. akad. St. Berlin 1903. — Fritz Specht, Die Schrift und ihre Entwicklung zur mod. St. Ebenda 1906. — Jos. Zedniczek, Entw. u. Verbreitung des Gab. St.-Systems in Österr.-Ungarn. 13. Jahres-Ber. d. Handelssch. in Brüx. S.-A. Wolfenbüttel 1906. — K. Lampe, Geschichte der St. Bd. 47 von Hillgers illustrierten Volksbüchern. Berlin 1905. — Otto Wörner, Geschichte der Satzkürzung seit Gab. Tod. Ebenda 1906. — Vergl. ferner die anläſslich der 10-, 20-, 25-, 40- u. 50jähr. Bestehens der st. Verbände u. Vereine herausgegebenen Festschriften, welche reiche Mitteilungen über die Verbreitung der St. Gab. in den verschiedensten Orten u. über die Bemühungen der Vereinsmitglieder, die St. in den Lehranstalten einzubürgern, bringen. Auch die St. der Griechen und Römer, die Deutung der in tironischen Noten geschriebenen Urkunden usw. des Mittelalters ist Gegenstand eifrigsten Forschens gewesen, und Arbeiten von Kopp, Lehmann, Rueſs, Gomperz, Mischke u. a. m. liegen über diesen Gegenstand vor. Tüchtige Arbeiten enthält das Archiv f. St. Berlin, Aufsätze von Dewischeit, Dr. Chr. Johnen, Mentz, Mantzel u. v. a., bis jetzt über 50 Bd., ebenso reichhaltig an grundlegenden Arbeiten ist das St. Korrespondenzblatt, Dresden, noch älter als das vorgen. Archiv, 53 Bd. Beachtliche Erscheinungen auf geschichtlichem Gebiete hat die Schule Stolze-Schrey zu verzeichnen, s. Lit. von Hödel, Berlin.

Übertragungen der Gab. St. auf fremde Sprachen. Der Internationale Stenographenverband Gab. gibt heraus: Stammbuch des Gab. Systems. Noë u. Leinner, Übertr. auf d. italienische Spr. Rauſser u. Geiger, Übertr. an d. franz. Spr. Geiger, Übertr. an d. engl. Spr. Wolfenbüttel 1906. Das Unternehmen wird 30 Hefte umfassen.

Bedeutung u. Wert d. St. Eug. Hüeblin, Stimmen über die Bed. d. St. — Max Klar, Perlen deutscher Redezeichenkunst. Aussprüche von Männern der versch. Lebensstellung über die St. Sehr beachtlich, vornehme Ausstattung. — Max Trömmel, Belege über die Gemeinnützigkeit der St. und die Vortrefflichkeit des Gab. System. Sammlung von Urteilen berühmter Persönlichkeiten über die St., Erspriesslichkeit der St., im Dienst der Rechtspflege, der wissensch. Forschung, Heeresdienst, Verwaltung. 14 Reden hervorragender St. über alle in Frage kommenden Themas. W. Marnet. St. Plaudereien v. W. Kronsbein. Unerschöpflich ist die Fülle der in den versch. st. Zeitungen verstreut liegenden Aufsätze über Geschichte, Entwicklung, Wert, Bedeutung der St. im allgemeinen und der Gab. im besonderen. Wiederholt hat auch die Pädagogische Fachpresse sich über die St. als Unterrichtsgegen-

stand ausgesprochen. Die betreffenden Aufsätze verzeichnen meine Referate im Päd. Jahresber. Sämtliche Artikel betonen mit Nachdruck, dafs die Gab.St.Gemeingut aller Gebildeten, namentlich aber der deutschen Lehrer werden mufs.

Nachtrag.*) Ergänzung zu den Mitteilungen der Förderung der Gab. St. im Königr. Sachsen durch die Unterrichtsbehörde (S. 847). Eine Generalverordnung vom 7. März 1908 weist die Direktionen der höh. Unterrichtsanstalten an, dafür zu sorgen, dafs die Schüler vor dem Eintritte in die Klasse, in welcher der Unterricht in der Kurzschrift beginnt, auf deren aufserordentliche Bedeutung für das Leben aufmerksam gemacht werden, sowie darauf hinzuwirken, dafs möglichst alle Schüler, soweit nicht gewichtige Gründe die Nichtteilnahme rechtfertigen oder gebieten, an diesem Unterrichte teilnehmen und auch nach dessen Abschlufs jede Gelegenheit zur weiteren Übung dieser Fertigkeit wahrnehmen.

Auerbach i. Vogtl. E. R. Freytag.

Stephani, Dr. Heinrich

I. Lebensgang: 1. Einleitung. 2. Jugend- und Studienzeit. 3. Wandelungen und Wanderungen. 4. Amtliche Wirksamkeit, a) als Leiter des Schul- und Kirchenwesens in der Grafschaft Castell, b) als königl. bayr. Kreisschulrat, c) als Stadtpfarrer und Dekan in Gunzenhausen, d) Lebensabend. II. Stephanis Bedeutung für die Pädagogik 1. nach der schulpolitischen, 2. nach der wissenschaftlichen, 3. nach der praktischen Seite.

I. Lebensgang. 1. Einleitung. Schillers Wort über Wallenstein: »Von der Parteien Gunst und Hafs verwirrt, schwankt sein Charakterbild in der Geschichte« — kann kaum auf einen anderen Mann zutreffender angewandt werden als auf Stephani. Während er auf der einen Seite hoch hinaufgehoben wird, wird er von der anderen ebenso tief herabgesetzt. Hergang nennt ihn in seiner Pädag. Real-Encykl. einen »ehrwürdigen, hochbegeisterten, von des Neides und der Verleumdung giftigem Stachel verfolgten Mann. Klemm in Schmids Päd. Encykl. hebt mehr die Schatten- als die Lichtseiten seines Wesens und Wirkens hervor, Dr. Karl Ludwig Roth erblickt in ihm im Anhange zu seiner Gymnasialpädagogik einen »Mann von grober Unwissenheit und knabenhafter Eitelkeit«, und Thomasius (Wiedererwachung des relig. Lebens) bezeichnet ihn gar als »eine von hausaus zwar begabte, aber ordinäre und gemeine Natur, einen selbstgefälligen, aufgeblasenen Menschen, in dem der Rationalismus bösartig geworden«. In dem Worte Rationalismus liegt der Schlüssel zur Erklärung dieser sich widersprechenden Urteile, die eben von entgegengesetzten Standpunkten der Kritiker aus gefällt wurden.

*) Nach Schlufs der Red. bekannt geworden.

Es erscheint deshalb doppelt geboten, Stephani zu würdigen ohne jede Voreingenommenheit nach der einen oder anderen Seite und Licht und Schatten gerecht zu verteilen. Schon deshalb wird der Darstellung seines Lebens ein breiterer Raum gewidmet werden dürfen, als sonst in diesem Werke üblich ist. Und noch aus einem auderen Grunde, weil bei dieses Mannes scharf ausgeprägter Individualität und entschiedenem Naturell innere Überzeugung und äufseres Tun stets in Einklang standen, mithin sein Wirken und Weben von seinem Wesen nicht zu trennen ist.

2. Jugend- und Studienzeit. Stephani wurde geboren am 1. April 1761 in dem kleinen, damals zum Fürstentum Würzburg gehörigen gräflich von Rotenhahnschen Dorfe Gmünd (Gmünda) an der Kreck im heutigen Oberfranken, hart an der koburgischen Grenze, als Sprosse einer Familie, die seit der Reformation ununterbrochen im Dienste der Kirche stand. Seine Jugend verlebte er vom 3. bis 17. Lebensjahre im Markte Merzbach im Itzgrunde, dem Sitze der Rotenhahnschen Gutsherrschaft, wohin sein Vater befördert worden war. Im elterlichen Hause erhielt Stephani nach seinem eigenen Bekenntnisse eine ausgezeichnete Erziehung durch den Einflufs einer sehr gemütvollen und religiös gesinnten Mutter und eines durch Talent, Wissenschaft und Feuer ausgezeichneten Vaters. Unter Beihilfe von Instruktoren bereitete ihn dieser nicht nur gründlich auf das Universitätsstudium vor, sondern gab seinem Geiste auch eine auf streng kirchlicher Grundlage ruhende religiöse Richtung. Das feurige und fromme Gemüt des Jünglings wurde oft mit tiefem Unwillen erfüllt, wenn er in der allgemeinen deutschen Bibliothek, die er vom 14. Jahre an eifrig las, »ketzerischen Äufserungen« begegnete. Mit Tränen in den Augen gelobte er, »dereinst als Verteidiger der kirchlichen Lehre aufzutreten«.

Im Jahre 1778 bezog Stephani die Universität Erlangen, wo er bei seinem Oheim,

dem Hofrate Grofs, die beste Aufnahme fand. Es verstand sich von selbst, dafs er sich dem Studium der Theologie widmete; dabei betrieb er mit besonderer Vorliebe das der hebräischen Sprache, für die schon der Rabbiner in Merzbach einen guten Grund im wifsbegierigen Knaben gelegt hatte, und in die er sich durch den Verkehr mit dem hervorragenden Orientalisten Pfarrer Bodenschatz zu Frauenaurach mehr und mehr vertiefte, so dafs der Entschlufs in ihm reifte, sich ganz diesem Studium behufs Erlangung einer akademischen Stellung hinzugeben. Doch kam er davon ab und kehrte 1783 wieder ins Elternhaus zurück, um seinem Vater als Pfarramtskandidat zur Seite zu stehen. Unterdessen war in seinen religiösen Anschauungen bereits ein merklicher Umschwung eingetreten; er war zu der Überzeugung gelangt, »dafs die einfachen himmlischen Wahrheiten nicht im Glauben der Menge, sondern nur bei den einzelnen Weisen eines jeden Zeitalters zu finden seien«. In dieser Anschauung liegt schon der Keim zu seiner späteren unerschütterlichen Überzeugung, dafs eine übernatürliche Offenbarung weder möglich noch nötig sei und das Göttliche nur durch die natürliche Vernunftoffenbarung erkannt werden könne. Seine Absicht, in den Dienst des edlen, hochgebildeten und um die Förderung des Schulwesens in den Würzburgschen und Bambergschen Gebieten hochverdienten Fürstbischofs Franz Ludwig v. Erthal zu treten, an den er durch den Grafen v. Rotenhahn empfohlen war, kam nicht zur Ausführung, weil er schon 1784 von der Reichsgräfin Hedwig v. Castell zum Hofmeister ihrer beiden Söhne berufen wurde.

3. Wandelungen und Wanderungen. Vier Jahre verlebte er als solcher mit seinen Zöglingen im Hause des Castellschen Gesandten beim fränkischen Kreistage zu Nürnberg, des Hofrates v. Zwanziger, eines ebenso freidenkenden wie gründlich gebildeten Mannes, durch den er vielseitige Förderung, namentlich auch nach Seite seiner weltmännischen Bildung erfuhr. Er selbst bekennt, durch den beständigen Ideenaustausch mit diesem Manne zur vollen Einsicht über die wahre Bestimmung des Menschen und über die Hauptbedingungen des Gedeihens eines Staates gelangt zu sein, wodurch sein eigenes Tun als Mensch und Staatsbürger ihm erst verständlich geworden, was dann seinem ganzen Leben einen bestimmten Charakter gegeben habe. Keine Frage, die damit gewonnene und gefestete Lebensanschauung hat seinem ganzen späteren Denken und Schaffen eine bestimmte Richtung gegeben, der er bis an sein Ende treu geblieben ist. Das bekunden seine in Nürnberg entstandenen Schriften: Geschichte der Entstehung und Ausbildung der Idee von einem Messias und Lehrbuch der Religion für die Jugend höherer Stände.

Von entscheidendem Einflusse auf seine weitere Entwicklung und vor allem auf die Richtung seiner zukünftigen Wirksamkeit auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens war sein vierjähriger Aufenthalt mit dem jüngeren Grafen in der Erziehungsanstalt Klosterbergen bei Magdeburg, indem er durch den innigen Verkehr mit dem Abte v. Resewitz dem Studium der Pädagogik zugeführt wurde, für die er sich dermafsen erwärmte, dafs er sich entschlofs, die Förderung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Lebensaufgabe zu machen. In Bergen gründete er das Archiv der Erziehungskunde für Teutschland, auf dessen Fortsetzung er allerdings schon nach Abschlufs des 4. Bändchens verzichtete, aber nur zugunsten der Pädagogischen Bibliothek, die Gutsmuths unter seiner eifrigen Mitarbeiterschaft herausgab.

Wieder auf ein anderes wissenschaftliches Gebiet wurde Stephani in den Jahren 1791 bis 1793 geführt, die er mit seinem Zöglinge in Jena zubrachte, wo letzterer in das Studium der Rechtswissenschaft eingeführt werden sollte. Auf diese warf sich nun auch Stephani mit bekanntem Eifer, begnügte sich jedoch nicht damit, sich selbst gründliches juristisches Wissen zu erwerben, sondern war mit dem ihm innewohnenden pädagogischen Drange bestrebt, auch anregend auf andere, besonders auf jüngere Dozenten zu wirken, indem er in einem engeren Kreise Vorlesungen über Moralpolitik und die auf sittliche Prinzipien gegründete Staatslehre hielt. Diese Vorlesungen dienten später manchen Dozenten zur Grundlage ihrer akademischen Vor-

lesungen, wie denn selbst Fichte nach eigenem Geständnisse daraus die Ideen zu seinem geschlossenen Handelsstaate schöpfte. Er trat zu Jena auch in persönlichen Verkehr mit den bedeutenden Männern, die in jener geistig regsamen Zeit Zierden der Universität waren: Schiller, Reinhold, Hufeland, Döderlein, Paulus, Griesbach u. a. Wie dieser Verkehr ihm vielseitige Anregung und Befruchtung gewährte, so übte andrerseits er grofsen Einflufs auf die studierende Jugend aus, so dafs ihm die Einsetzung eines Ehrengerichtes gelang, durch dessen Einwirkung ein Jahr lang jedes Duell soll hintangehalten worden sein. Das Vertrauen der Castellschen Gutsherrschaft hatte er sich in so hohem Grade erworben, dafs an ihn bereits in Klosterbergen die Anfrage ergangen war, ob man ihm die Stelle eines Regierungsrates in der weltlichen Regierung der Grafschaft offen halten solle, oder ob er es vorziehe, eine entsprechende Stelle in der geistlichen Regierung einzunehmen. Er hatte sich für letztere entschieden, »weil er lieber am inneren als am äufseren Bau der Menschheit teilnehmen wolle«. Daraufhin erhielt er schon damals den Titel eines Konsistorialassessors. Von diesem ersten Entschlusse brachte ihn auch die Vertiefung in die Rechtswissenschaft nicht ab und im Jahre 1795, nachdem er sich mit einer Tochter des Koburgischen Hofrates Dr. Günther verehelicht hatte, wurde er zum Konsistorialrat in Castell (im heutigen Unterfranken) ernannt und ihm zugleich die Stelle eines Hofpredigers übertragen. Die Zeit zwischen dem Jenenser Aufenthalt und seinem Amtsantritte benutzte Stephani teils zu einer Reise in die Schweiz als Begleiter des jungen Grafen, teils zu neuen literarischen Arbeiten in Erlangen. Bei ersterer trat er u. a. Matthison und Lavater näher, während er Pestalozzi mied, wie er denn auf diesen überhaupt nicht gut zu sprechen war, weil er in ihm einen seinen eignen Ruhm verdunkelnden Rivalen erblickte (s. S. 875). Seinen Erlanger Aufenthalt verwendete er auf Ausarbeitung der Schrift: Über die absolute Einheit der Kirche und des Staates, wonach ihm die Kirche nicht als eine göttliche Stiftung galt, die ihren Zweck in sich habe, sondern nur als eine Erziehungsanstalt im Dienste des Staates. Es ist bezeichnend für den Geist jener Zeit, dafs eine solche Veröffentlichung selbst im Castellschen Konsistorium keinen Anstand erregte, vielmehr noch zur Empfehlung des Verfassers diente.

4. Amtliche Wirksamkeit. a) In der Grafschaft Castell war Stephani die ausreichendste Gelegenheit gegeben, durch die ihm übertragene Leitung des Schul- und Kirchenwesens seinen Ideen praktische Ausgestaltung zu verschaffen, um so mehr, als sein Vorgesetzter, der Präsident v. Zwanziger, ihm schon von Nürnberg her befreundet, seinen Reformbestrebungen jedweden Vorschub leistete. Geleitet von der Absicht, durch bessere Bildung im Sinne einer freien Geistesrichtung das Wohl des Volkes zu fördern, ging er mit dem allen Reformatoren eigenen, vor keinem Hindernis zurückschreckenden und unter Umständen rücksichtslos eingreifenden Eifer an eine radikale Umgestaltung des Schul- und Kirchenwesens der Grafschaft. In erster Linie erstrebte er bessere Bildung und materielle Besserstellung des Lehrer- und geistlichen Standes, als der unerläfslichsten Bedingung einer Reform. Zugleich arbeitete er in unglaublich kurzer Zeit einen Verbesserungsplan des Unterrichtswesens aus, den er 1797 unter dem Titel: Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft dem Drucke übergab und später auf Anregung des preufs. Ministers v. Massow in erweiterter Ausführung als System der öffentlichen Erziehung erscheinen liefs (1. Aufl. 1805, 2. Aufl. 1813). Sein Hauptaugenmerk richtete Stephani in der richtigen Erkenntnis, dafs für alle Verbesserungen des Schul- und Kirchenwesens eine sichere und breite Grundlage zu schaffen sei, auf Hebung der Volksschule, und in dieser Richtung hat er sich nicht blofs für den beschränkten Kreis der Grafschaft, sondern weit darüber hinaus, man darf sagen für ganz Deutschland, unbestreitbare Verdienste erworben. Den damals noch herrschenden Mechanismus im Schulbetrieb bekämpfte er aufs entschiedenste und stellte den Grundsatz auf: Behandle jeden Gegenstand als Stoff, an dem die Kraft des Geistes sich selbständig entwickeln soll, ein Grundsatz, der wohl für alle Zeiten in Geltung bleiben wird. Nach diesem Grundsatze bearbeitete er zunächst

seine Schriften über den ersten Leseunterricht sowie über den Schreib- und Rechenunterricht, auf die wir später zurückkommen werden (S. 877). Wenn sich Stephani auf eine wenn auch noch so radikale Schulreform beschränkt hätte, würde er kaum auf erheblichen Widerstand gestoſsen sein. Allein er griff auch auf dem Gebiete des Kirchenwesens in der gleichen grundstürzenden Weise reformatorisch ein. Zunächst suchte er den Konfirmandenunterricht nach seinen fortgeschrittenen rationalistischen Grundsätzen umzugestalten, zu welchem Ende er 1806 eine Anleitung zu diesem Unterrichte herausgab, der er später Winke zur Vervollkommnung des Konfirmandenunterrichts folgen lieſs. Auch das im Castellschen eingeführte Gesangbuch mit den angefügten Gebeten wurde von Stephani und Zwanziger nach ihren rationalistischen Ansichten umgearbeitet. Da Stephani zudem im Eifer seine Reformen rasch zur allgemeinen Durchführung zu bringen, zu wenig Rücksicht auf die tief im Volksbewuſstsein wurzelnden Überlieferungen nahm und dazu auch häufig schroff und verletzend vorging, erregte er eine mehr und mehr wachsende Miſsstimmung, die sich besonders unverhohlen äuſserte, nachdem mit dem Tode Zwanzigers der Rückhalt gefallen war, den er bisher nach oben besessen hatte. Daſs es ihm aber ohne solchen Rückhalt unmöglich sei, weiter nach seinem Sinne zu wirken und seine Reformen zu gedeihlichem Abschlusse zu bringen, erkannte er nur zu bald, weshalb er im Unmute beschloſs, sich auf die Pfarrei Rüdenhausen (in der Grafschaft Castell) zurückzuziehen und seine Tätigkeit auf die praktische Seelsorge und auf schriftstellerische Arbeiten zu beschränken.

b) Doch nur kurze Zeit konnte sich Stephani dieses Stillebens erfreuen. Im Jahre 1806 war das durch namhaften Gebietszuwachs in Schwaben und Franken erweiterte Bayern zum Königreiche erhoben worden. Der freigesinnte und energische Minister Graf v. Montgelas sah die Notwendigkeit ein, die nach Abstammung und geschichtlicher Entwicklung so sehr verschiedenen Bayern, Franken und Schwaben zu einer einheitlichen Landsmannschaft zu verschmelzen, und als eines der unerläſslichsten Mittel hiezu erschien ihm eine nach einheitlichen Grundsätzen durchzuführende Verbesserung des Volksunterrichts- und Erziehungswesens. Zu diesem Zwecke wurde nicht nur ein hervorragender Pädagoge, der Würzburger Professor v. Niethammer, in die oberste Schulbehörde berufen, sondern auch namhafte Schulmänner bei den Regierungen der einzelnen Kreise angestellt. Der bedeutendste unter diesen war nächst Graser unser Stephani, der 1808 als Kreisschulrat des Lechkreises nach Augsburg berufen, 1810 nach Eichstätt, der damaligen Hauptstadt des Altmühlkreises, und von da 1811 an Stelle von Dr. Paulus (später Universitätsprofessor zu Heidelberg) nach Ansbach, der Hauptstadt des Rezatkreises, als Schul- und Kirchenrat versetzt wurde. Nun befand sich Stephani am richtigen Platze, und es eröffnete sich ihm ein weites Feld für erfolgreiche pädagogische Wirksamkeit nicht nur auf dem Gebiete der Volksschule und der Lehrerbildung, sondern auch auf dem des Gymnasial- und Realschulwesens, wie nicht minder auf dem des damals noch sehr vernachlässigten weiblichen Bildungswesens. Besonderen Einfluſs übte er aus auf die weitere Förderung des gesamten Schulwesens der Stadt Nürnberg, nachdem ihm auch das dortige Schulkommissariat anvertraut war. Nach all diesen Richtungen entfaltete er eine ebenso durchgreifende als segensreiche Tätigkeit, wesentlich unterstützt durch den von ihm begründeten und herausgegebenen Bayerischen Schulfreund (1811—1817 bezw. 1831). Sein erfolgreiches Wirken als Schulrat fand auch die verdiente Anerkennung der höchsten Stelle, die in der Verleihung des Ehrenkreuzes des Michaelsordens äuſseren Ausdruck fand. Aber wie in Castell, so erregte auch im Ansbacher Lande seine ultrarationalistische Gesinnung bei der rücksichtslosen Offenheit, mit der er dieselbe in Wort und Schrift bekannte, auch wo es gerade nicht angezeigt war, in altgläubigen Kreisen Miſsvergnügen. Groſsen Anstoſs hatte namentlich seine Schrift: Einsetzung und wahrer Sinn des Abendmahls gefunden, vorab das derselben vorgesetzte Titelbild: Liebesmahl des Metellus. Daſs er das Abendmahl nur als ein Gedächtnismahl an Christus gelten lieſs, hätte man ihm wohl noch verziehen, aber es durch dieses Bild

gewissermafsen auf eine Stufe mit einem heidnischen Liebesmahl zu setzen, erregte selbst in religiös freigesinnten Kreisen Ärgernis, so dafs sich die Regierung veranlafst sah, auf erhobene Anklagen das Buch zu verbieten.

Der durch zu selbstbewufstes und vielfach verletzendes Auftreten Stephanis noch gesteigerten Mifsstimmung gegen ihn ist es zuzuschreiben, dafs Anklagen wegen Ordnungswidrigkeiten im Berufe gegen ihn erhoben wurden.

Nach dem Ergebnisse einer daraufhin eingeleiteten Disziplinaruntersuchung wurde er zwar nicht straffällig, aber auch nicht völlig gerechtfertigt erfunden, insbesondere nicht in zwei Punkten, der Annahme eines Geschenkes von einem Lehrer durch seine Gattin (ohne sein Vorwissen) und Unregelmäfsigkeit bei Beförderung zweier Lehrer. Nur in Rücksicht auf seine bekannten Verdienste für das Erziehungswesen als Schriftsteller und als Staatsdiener wurde von einer disziplinaren Ahndung abgesehen. Weil jedoch von der Regierung zu Ansbach ausgesprochen worden war, »dafs ihm das Verschulden des Rufes der Bestechlichkeit zur Last gelegt und deshalb im Interesse der Würde und Ehre des Landeskollegiums sein Austritt aus diesem erwünscht sei«, sah er sich veranlafst, von seiner einflufsreichen Stelle auf die eines Stadtpfarrers und Dekans in dem Landstädtchen Gunzenhausen sich zurückzuziehen, (1817) wobei ihm der Titel Kirchenrat verblieb. Ausdrücklich sei bemerkt, dafs politische Gründe bei dieser beklagenswerten Wendung im Schicksale Stephanis nicht mit im Spiele waren, wie später bei den Dienstenthebungen Grasers und Hergenröthers, den bedeutendsten Schulmännern Bayerns neben Seiler, Niethammer und Stephani in jener Zeit. War aber diese Wendung schon im Interesse des bayerischen Schulwesens zu bedauern, so wurde sie gerade für Stephanis Zukunft selbst verhängnisvoll; denn mit seinem religiösen Standpunkte vertrug sich das Amt eines Pfarrers und Dekans noch weit weniger als das eines staatlichen Kreisschulrates.

c) Auch in seiner neuen Stellung suchte Stephani nach Möglichkeit für Hebung des Volksunterrichtes zu wirken, wozu ihm das mit dem Stadtpfarramte bezw. Dekanate, verbundene Lokal- und Distriktsschulinspektorat reichliche Gelegenheit bot. Neben dieser praktisch-pädagogischen Tätigkeit setzte er auch seine literarische fort, besonders durch Weiterführung seiner Zeitschrift unter dem Titel: Der Schulfreund für die deutschen Bundesstaaten (1818 bis 1831). In welchem Ansehen er trotz des Vorausgegangenen gerade bei seinen Amtsgenossen stand, dessen ist Beweis, dafs er in den ersten bayerischen Landtag als Vertreter der protestantischen Geistlichkeit gewählt wurde (1819). Seine bisherigen Biographen haben wohl sein energisches Auftreten nach der kirchenpolitischen Seite hin hervorgehoben, nicht aber auch sein warmes Einstehen für Schule und Lehrerstand. Es gereicht dem ersten bayerischen Landtage für alle Zeiten zur Ehre, dafs er mit vollster Entschiedenheit und Gründlichkeit die Volksschulfrage behandelte und auf zeitgemäfse Hebung der Schule und Besserstellung der Lehrer drang. In erster Reihe dieser Vorkämpfer stand neben Männern wie Bürgermeister Dr. Behr und Universitätsprofessor v. Seuffert aus Würzburg und Stadtpfarrer Seidel aus Nürnberg auch Stephani. Mit Beschämung müssen wir eingestehen, dafs heute, nach nahezu hundert Jahren noch nicht erreicht ist, was jene Männer erstrebten. Wir beschränken uns hier darauf, das Wichtigste aus der hochbedeutsamen Rede Stephanis vom 19. April 1819 mitzuteilen.

Er bezeichnet die Verhandlungen über die Volksschule als einen der wichtigsten Gegenstände des Staatslebens, da von der Elementarbildung des nachwachsenden Geschlechtes der geistige und bürgerliche Wohlstand des Volkes abhänge. Obwohl vom Ausschusse die Wichtigkeit der Volksschule anerkannt worden sei, müsse er doch freimütig bekennen, dafs derselbe seiner Aufgabe nicht völlig befriedigend gerecht wurde. Da er als Kreisschulrat seit zehn Jahren ein Drittel der bayerischen Schulen kennen zu lernen in der Lage war, werde es nicht als unbescheiden erscheinen, wenn er auf die hauptsächlichsten Mängel unseres Schulwesens hinweise. Zum ersten sei die Bildung unserer Jugend im ganzen noch sehr ärmlich und die Lehrart noch gröfstenteils so beschaffen, dafs sie die Menschenkraft, welche die Natur so ver-

schwenderisch auch unter der Jugend des bayerischen Volksstammes austeilte, mehr lähme als entwickle; in den meisten Schulen herrsche ein elender Mechanismus statt einer wahrhaft bildenden Lehrweise. In keinem Fache mehr als in dem der menschlichen Bildung bewähre sich die Wahrheit, dafs das Gute durch ungehemmtes Streben aller Kräfte nach einem gemeinsamen Ziele befördert werde. Die Bestimmung des Stoffes, an dem die Menschenkraft sich entwickeln soll und die Verfahrungsweise des Bildners solle der freien Konkurrenz aller besseren Köpfe anheim gegeben werden. Es müsse in unser Unterrichtswesen ein besseres belebendes Prinzip kommen als das gegenwärtige. Es herrsche zuviel papierene Tätigkeit. Über 5000 Schuljahresberichte müfsten nach München gesandt werden. Wer werde sie alle lesen? Seien auch die Schulen immer so, wie sie auf dem geduldigen Papier dargestellt wurden? Er allein habe jährlich über 3000 Nummern zu erledigen, wo bleibe aber die Zeit zum fruchtbaren Einwirken durch Besuch der Schulen? Noch habe kein Kreis einen der Oberschulräte zur Untersuchung des wirklichen Zustandes der Schulen gesehen.

Der zweite Mangel sei der an genügend gebildeten Lehrern. Er könne aus seiner Erfahrung nicht mehr als ein Zehntel der Lehrer für tüchtig im Berufe bezeichnen. Wehe den neun Zehnteln der Jugend, die den untüchtigen Lehrern in die Hände fallen! Mit Recht habe diesen Punkt der Antragsteller Seidel hervorgehoben, mit Unrecht der Ausschufs ihn mit Schweigen übergangen. Es müsse für eine strengere Auswahl der zum Lehrfache gehenden jungen Leute gesorgt, diesen in den Seminarien eine zweckmäfsigere Ausbildung gewährt und ihnen Mittel für ihre Fortbildung im Amte an die Hand gegeben werden.

Der wichtigste, aber auch schwierigste Punkt sei die dringend nötige bessere Dotierung der Schulen. Er erinnere an das Wort des Referenten, überall sei Sparsamkeit zu loben, nur nicht dort, wo es sich um Bildung des Volkes handle. Diese Wahrheit müsse man aber nicht blofs auf den Lippen anerkennen, sondern auch im Leben befolgen. Man befolge sie aber nicht, wenn man auf Luxus und andere minder wichtige Gegenstände grofse Summen verwende, während man die Schulen und ihre Lehrer wahrhaft darben liefse. Wo die Mittel der Gemeinde nicht hinreichten, sei der Staat verpflichtet, Hilfe und Zuschufs zu leisten; denn es seien seine zukünftigen Bürger, die hier gebildet werden sollen, und die Staatsabgaben werden geleistet, damit allen wahren Staatsbedürfnissen und nicht gewissen einzelnen besonders begünstigten abgeholfen werde.

Insbesondere sollten Beiträge aus der Staatskasse geleistet werden 1. für Schulhausbauten, für die eine dringliche Notwendigkeit vorliege; 2. für Witwen und Waisen der Schullehrer, weil die Not derselben und die Verdienstlichkeit des Lehrerstandes dies schreiend verlangten; 3. für Stipendien an Schulamtszöglinge; 4. für Beigabe von Hilfslehrern an Schulen mit älteren oder kränklichen Lehrern.

Redner meint, er könne nachweisen, dafs der Staat für die Volksschulen in letzter Zeit eigentlich gar nichts getan habe, ferner, dafs dieser den Schulen so manchen Fonds entzogen habe, der ihnen von altersher zustand, dafs namentlich die Schulen an eine Dotation aus den Gütern der säkularisierten Abteien, Stifter und Klöster, besonders an denen des deutschen Ordens sogar einen staatsrechtlichen Anspruch hätten, allein er wolle diese mifstönenden Saiten nicht weiter berühren und sich blofs an das Prinzip halten: »Gehört die Bildung der Volksjugend zu den wesentlichsten Aufgaben des Staates, so mufs der dafür aus anderen Quellen nicht zu deckende Bedarf in das Budget aufgenommen werden.« Bei dessen richtiger Prüfung werde sich zeigen, dafs das Staatseinkommen vollkommen ausreiche, um diesen Bedarf zu bestreiten, ohne zu neuen Auflagen greifen zu müssen. Darauf stellte Stephani den Antrag:

1. Sogleich als unabweislichen Mehrbedarf für die Volksschulen 100000 Gulden in das Budget einzustellen; 2. an die Krone die Bitte zu richten, auf die bezeichneten Hauptpunkte, wodurch allein das Volksschulwesen in Bayern zur gewünschten Vollkommenheit gedeihen könne, allergnädigst Bedacht zu nehmen.

Er schlofs seine Rede mit folgendem Appell: »Stellvertreter des bayerischen Volkes! Es sind Tausende von Lehrern mit

ihren Familien, die von Ihnen ein besseres Schicksal erwarten; es sind 300000 Kinder, die Sie jetzt durch mich um bessere Bildung durch verbesserte Schulanstalten ansprechen; es ist die ganze Nachkommenschaft, über deren geistiges Leben Sie jetzt entscheiden sollen!«

Hatte Stephani auf der einen Seite das vollste Vertrauen seiner Wähler, die ihn auch in der nächsten Wahlperiode wieder in die Ständekammer sandten, mehr noch die ungeschmälerte Zuneigung, ja Verehrung des Lehrerstandes sich erworben, so machte er sich anderseits mifsliebig nach oben, vorab durch seine Schrift: Über die konstitutiven Grundsätze der protestantischen Kirche, die in Bayern verboten und konfisziert wurde (1822). Eine zweite polemische Schrift: Allgemeines kanonisches Recht der protestantischen Kirche liefs er (1825), um sie vor Konfiskation zu bewahren, in Tübingen erscheinen. Auch gab er in Verbindung mit Pfarrer Weber eine Neue Kirchenzeitung heraus (1826—28), in der er seinen Standpunkt sowohl gegenüber der Regierung und dem geistlichen Regiment, wie auch gegenüber der immer mächtiger gewordenen strengkirchlichen Richtung mit der ihm eigenen Schärfe und Rücksichtslosigkeit verfocht. Den Hauptanlafs zu dem wider ihn von kirchlicher Seite geführten Kampf bot sein 1830 in Druck erschienenes Religionslehrbuch: Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus, nach der reinen Lehre des Christentums für unsere Zeit umgearbeitet. Dafs er darin die seiner Anschauung nach einzig richtigen, alle übernatürliche Offenbarung verneinenden Grundsätze auch für den ersten Religionsunterricht zur Geltung zu bringen suchte, kann nicht befremden. Den gröfsten Anstofs nahmen die positiv-kirchlich gesinnten Kreise und das Kirchenregiment daran, dafs Stephani sein Religionsbuch als Dr. Martin Luthers Katechismus bezeichnete, obwohl vom ursprünglichen Katechismus des Reformators fast nichts mehr übrig geblieben sei, wie denn die zehn Gebote nicht mehr die alttestamentlichen sind — das alte Testament wollte Stephani aus dem Religionsunterrichte überhaupt beseitigt wissen —, sondern zehn, von Stephani eigenmächtig aufgestellte Gebote. Diese sind allerdings Aussprüchen Christi entnommen und enthalten in der Tat die reinsten Sittenlehren. Aber es erschien unerhört, die herkömmlichen alttestamentlichen Zehngebote durch neutestamentliche ersetzen zu wollen. Und als »beispielloser Unfug« wurde es von der kirchlichen Behörde bezeichnet, dafs Stephani diese »höchst verwerfliche und Ärgernis erregende Schrift« seinen Schülern in die Hand gegeben hatte. Da er aber sofort nach dem Verbote dieses Buch wieder zurück zog, wäre vielleicht auch dieses Vorkommnis ohne ernste Folgen geblieben, wenn nicht Stephani in seiner Kirchenzeitung das Oberkonsistorium in einer nimmermehr zu rechtfertigenden Weise angegriffen hätte. Davon nur eine Probe aus Jahrgang 1834, S. 402. Nachdem er da gesagt, dafs er das Oberkonsistorium schon öfter wegen seines »unlauteren Geistes« und wegen seiner »mystisch-absolutistischen Tendenz« habe »anklagen müssen«, fügt er folgende Exklamation bei: »Wahrlich, wenn Luther wiederkäme, er würde in Euch die Pharisäer des neuen Testamentes finden und Euch austreiben aus dem Tempel, den er der Gottheit gebaut, in welchem Ihr aber noch schreiender als selbst der Katholizismus Euch und das Pfaffentum auf den Altar stellt.«

Da ist es nicht verwunderlich, dafs Beschwerden und Anklagen sowohl von Seite einzelner Geistlicher als auch von Mitgliedern der Stadt- und Kirchenverwaltung dahin gehend, dafs Gunzenhausen allwo »der Rationalismus, Dekan Stephani an der Spitze, seinen Sitz aufgeschlagen, eines echt christlichen Predigers entbehre«, nur zu leicht Gehör fanden, so dafs nach Beschlufs des Oberkonsistoriums vom 30. Mai 1833 ihm das Amt eines Dekans abgenommen und ihm auch zur »Ausübung der Seelsorge, Predigt und Religionslehre« ein Vikar beigegeben werden sollte.

Eine gegen diese Entscheidung zum Staatsministerium erhobene Beschwerde mit dem Gesuche »um landesherrlichen Schutz gegen Überschreitung der geistlichen Gewalt«, die noch durch eine für Stephani eintretende Eingabe der meisten Geistlichen des Dekanats unterstützt wurde, verschlimmerte die Sache derart, dafs durch Allerh. Entschl. v. 24. Nov. 1834 Stephanis Versetzung in den Ruhestand unter Belassung des Pfarreinkommens abzüglich der Kosten für

Dekanats- und Pfarrverwesung ausgesprochen und den für ihn in die Schranke getretenen Amtsgenossen ein Verweis erteilt wurde. Gewifs hätte Stephani diese Mafsregelung hintanhalten können, wenn er einer früheren oberstkirchlichen Entschliefsung vom 24. November 1830 stattgegeben hätte. In dieser war ausdrücklich hervorgehoben worden, dafs »man weit entfernt sei, die dem kirchlichen Lehrbegriffe widerstreitenden Grundsätze Stephanis in irgend einem Stücke beschränken zu wollen; aber es müsse ihm streng untersagt werden, in seine Amtsvorträge oder beim öffentlichen Unterrichte irgend etwas einzumischen, was der Gemeinde zu Anstofs und Ärgernis gereichen müfste, insofern es den Grundbegriffen der evangelischen Kirche widerspräche«. Dabei wurde darauf hingewiesen, dafs bei fortgesetztem Widerstreben gegen die kirchliche Ordnung Antrag auf Dienstenthebung gestellt werden müfste.

Aber ein Mann wie Stephani, bei dem Überzeugung, Wort und Tat, stets in Einklang standen, konnte eine solche Verleugnung seiner innersten Überzeugung unmöglich über sich bringen. Wer wird ihn darüber anklagen wollen? Im Gegenteil, man kann einer solchen Charakterfestigkeit die Anerkennung nicht versagen, wenn man auch zugeben mufs, dafs das Kirchenregiment von seinem Standpunkte aus vollkommen im Rechte war.

d) Für Stephani war übrigens diese Wendung seines Geschickes nur zum Heile, wie sie auch der Pädagogik zum Vorteil gereichte; denn gerade in der Zeit nach seiner Amtsenthebung schuf er seine besten Werke, obwohl er da schon im 74. Lebensjahre stand.

Sein Lebensabend war ein glücklicher, wie er nur wenig Sterblichen beschieden ist. Noch sechzehn Jahre verlebte er in ungestörter geistiger und körperlicher Gesundheit bei seiner einzigen noch lebenden, an Frh. von Lüttwitz verehelichten Tochter zu Gorkau am Zopten in Schlesien, literarisch schaffend und im persönlichen Verkehr mit Lehrern anregend auf diese einwirkend. Als am Weihnachtsabend 1850 der Tod dem Wirken des nahezu 90jährigen Mannes ein Ende bereitet hatte, waren es schlesische Lehrer, die die entseelte Hülle des Lehrer- und Schulfreundes zu Grabe trugen.

II. Stephanis Bedeutung für die Pädagogik. Stephani entfaltete eine ebenso vielseitige als fruchtbare schriftstellerische Tätigkeit von seinen Studienjahren an bis in sein höchstes Alter. Für uns kommen nur seine pädagogischen Schriften in Betracht, und auch da ist bei ihrer grofsen Reichhaltigkeit eine Beschränkung auf die Hauptwerke geboten. Vornehmlich nach drei Seiten hin ist die literarische Wirksamkeit Stephanis zu würdigen, 1. nach der schulpolitischen, 2. nach der wissenschaftlichen und 3. nach der praktischen.

1. Nach der schulpolitischen Seite. In schulpolitischer Beziehung, d. h. in Beziehung auf die Bedeutung von Erziehung und Unterricht für das Staatsleben hat sich Stephani ein ganz hervorragendes Verdienst erworben, indem er wie keiner vor ihm der Anschauung, dafs die Volksbildung eine der wichtigsten Staatsangelegenheiten sei, mit aller Entschiedenheit die Bahn brach, wobei ihm sein gründliches rechts- und staatswissenschaftliches Wissen und seine philosophische Schulung das erforderliche Rüstzeug bot.

Dargelegt und begründet nach streng wissenschaftlicher Methode hat Stephani seine schulpolitischen Ideen in dem schon genannten Buche »System der öffentlichen Erziehung«, das den folgenden Ausführungen zu Grunde liegt.

Die Wichtigkeit der Volkserziehung für den Staat und die Notwendigkeit, dafs dieser das gesamte Unterrichtswesen als Staatsangelegenheit erkläre und es systematisch ordne, leitet Stephani aus dem Begriffe und dem Zwecke des Staates ab. Der Begriff Staat ordnet sich nach Stephani unter den Gattungsbegriff Gesellschaft, womit jede Vereinigung von Menschen zu irgend einem Zwecke bezeichnet wird. Das spezifische Merkmal, das die Vereinigung, welche wir Staat nennen, von anderen Vereinigungen unterscheidet, finden wir in dem besonderen Zwecke, der dem bürgerlichen Verein (Staat) eigen ist. Der Hauptzweck des Staates kann vernünftigerweise kein anderer sein als der der Menschheit, dieser wiederum ist der gleiche wie der jedes einzelnen Menschen; denn was das Individuum zu erreichen suchen soll, das soll auch die Gesamtheit. Das Endziel des Menschen ist die Erlangung mora-

lischen und physischen Wohlseins, d. i. Sittlichkeit und Glückseligkeit. Der Staat hat demnach die Aufgabe, allen und jedem seiner Glieder zu möglich gröfstem sittlichen und physischen Wohlsein zu verhelfen. Zur Erreichung dieses Zweckes dienen die dem Menschen verliehenen Kräfte, deren Betätigung aber an zwei Bedingungen geknüpft ist, an eine negative und eine positive. Die erste besteht darin, dafs der Mensch in Sicherheit zu stellen ist gegen Hindernisse, die ihm von aufsen bereitet werden, die zweite darin, dafs die Menschen ihre vereinten Kräfte anwenden, um den angegebenen Zweck zu erreichen. Demnach hat die Staatsverwaltung einerseits die Aufgabe, für die Vervollkommnung des äufseren Zustandes der gesamten Staatsbürgerschaft zu sorgen, welche Aufgabe der Staatsökonomie zufällt, die aber nicht mit Staatsfinanzverwaltung verwechselt werden darf; andrerseits hat sie in jeder Weise die Vervollkommnung des inneren Zustandes der Menschen zu fördern, was Aufgabe der öffentlichen Erziehung ist. Beide Zweige der Staatsverwaltung sind von gleicher Wichtigkeit. Der Begriff der öffentlichen Erziehung läfst sich nicht genauer definieren, als wenn man sagt, sie sei der Inbegriff von Staatsanstalten, die zum Zwecke haben, allen Mitgliedern der Staatsbürgerschaft die zur Erreichung ihrer Bestimmung nötige Ausbildung ihrer Kräfte zu verschaffen.

Wohl erkannten die Regierenden auch bisher ihre Aufgabe in der Förderung der Glückseligkeit der Völker; aber sie glaubten diese schon durch äufsere Wohlhabenheit zu erreichen, während doch diese sogar nachteilig sein kann, wenn sie nicht mit innerer Kultur verbunden ist; sinnliches Wohlleben ist nur scheinbare Glückseligkeit, weshalb mit der Sorge für den äufseren Nationalwohlstand die für Vermehrung des inneren, der Geistes- und Herzensbildung, sich paaren mufs, damit beide stets parallelen Fortgang gewinnen. Und da wahres Wohlsein des Menschen mehr von ihm selbst, vom richtigen Gebrauch seiner Kräfte abhängt, als von Aufsendingen, und vor allem Sittlichkeit das höchste Gut ist, so ist auch die Pflege der Geisteskultur die wichtigste Aufgabe des Staates. Die Beamten des Staates, denen es obliegt, im Namen der gesamten Staatsangehörigen für Erreichung des Staatszweckes alle mögliche Sorge zu tragen, sind rechtlich verpflichtet, sich der öffentlichen Erziehung mit allem Ernste und mit eifrigster Tätigkeit anzunehmen und zu dem Ende das Erziehungswesen zu einem allumfassenden Ganzen zu erheben, die gesamte Bürgerschaft dem vornehmsten Ziele menschlicher Bestimmung, der Sittlichkeit, immer näher zu bringen. Das Recht des Staates in Beziehung auf öffentlichen Unterricht leitet Stephani ab aus dem ursprünglichen Rechte jedes einzelnen, seine Kräfte nach eigenem Willen zu benutzen, solange dadurch nicht Rechte anderer verletzt werden. Im Staatsverbande haben die einzelnen Glieder jenes Recht vereinigt, um ihre zusammengeschlossenen Kräfte zu der bezeichneten Absicht zu verwenden. Als vernünftige Wesen müssen sie einander die Hände bieten, um die Bedingungen des Menschheitszweckes zu erfüllen. Da dieses Wollen innerhalb des gemeinschaftlichen Rechtsgebietes liegt, so ist auch der Staat befugt, die Erziehung zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen. Schwieriger ist es, die Grenzen dieses Rechtes zu bestimmen, denn keineswegs kann man sich auf den Grundsatz berufen: der Staat ist zu allem befugt, was seinem Zwecke förderlich ist. Die Befugnis der Staatsgewalt kann nie die Grenze des von der Staatsgesellschaft erhaltenen rechtlichen Auftrages überschreiten, sondern mufs sich auf diese einschränken. Nur Handlungen, die in diesem Auftrage enthalten sind, entsprechen der Gerechtigkeit; die über diesen Auftrag hinausgehenden sind ungerecht zu nennen. Dieses Prinzip erleidet keinen Widerspruch, soweit es den volljährigen Teil der Staatsangehörigen betrifft; nur in Ansehung des unmündigen Teils ist man geneigt, dem Staate gröfsere Rechte einzuräumen. Nun stehen aber den Eltern persönliche Rechte über die Kinder zu, vermöge deren sie für die Erziehung ihrer Kinder zu sorgen haben. Man kann dem Staate gegenüber den Kindern kein anderes Recht einräumen, als den Eltern durch Hilfsanstalten zur zweckmäfsigen Bildung zu Hilfe zu kommen. Demnach hat der Staat das Recht, öffentliche Erziehungsanstalten anzulegen, einzurichten und unter beständiger Aufsicht

zu erhalten, die an diesen wirkenden Personen anzustellen, ihnen Instruktionen zu geben und sie aus den Mitteln des Volkes zu besolden; ebenso hat er das Recht zur Beaufsichtigung der Privaterziehungsanstalten, ja, auch ein obervormundschaftliches Recht, über die häusliche Erziehung zu wachen, weil das Elternrecht kein unbedingtes, sondern durch das Recht der Kinder beschränkt ist. Der Staat als Beschützer der Rechte aller mufs deshalb auch befugt sein, die Eltern nötigenfalls mit Gewalt zur Erziehung ihrer Kinder anzuhalten, woraus folgt, dafs er sie zwingen kann, für die Erziehung ihrer Kinder zu sorgen.

Den Rechten stehen entsprechende Pflichten gegenüber. Vom Staat mufs gefordert werden, 1. dafs das gesamte Erziehungswesen zu einem eigenen, selbständigen Zweige des Staatshaushaltes erhoben werde und eine zweckmäfsige, durch den ganzen Staat sich verbreitende Organisation erhalte. Die öffentliche Erziehung darf nicht einem anderen Zweige des Staatshaushaltes als Nebensache angefügt werden, weder der Jurisprudenz oder dem Kameralfach, noch den Kirchenkollegien, weil sie dabei zu kurz kommen müfste. In Konsequenz dessen fordert Stephani ein besonderes Schuldepartement (d. i. Unterrichtsministerium), besetzt mit Fachmännern, sodann die Gleichstellung der an den öffentlichen Erziehungsanstalten tätigen Personen mit den übrigen Staatsdienern. 2. Der Staat hat die nötigen Mittel zur Erreichung des Erziehungszweckes zu beschaffen. Die Entlohnung der Lehrer durch Schulgeld und Accidenzien ist zu beseitigen und dafür eine Schulsteuer einzuführen. 3. Es sind für das Erziehungsgeschäft und die Schulverwaltung nur solche anzustellen, die alle zu ihrem Amte erforderliche Tüchtigkeit besitzen: ausgezeichnete moralische Bildung, Bekanntschaft mit Pädagogik und Didaktik, sodann jene Kenntnisse, die das bestimmte Fach vom einzelnen fordert.

Aus dem, was Stephani über die Hauptbedingungen für Verbesserungen der öffentlichen Erziehung und über die an ein System dieser Erziehung zu stellende Forderungen ausführt, sei nur ein Punkt herausgehoben, weil er von dem weiten Blicke Stephanis Zeugnis ablegt. Er verlangt Einverständnis der Regierung mit dem Volke. Durch Heranziehung desselben werde es für das Interesse der Regierung gewonnen, und so der letzteren eine mächtige Stütze geschaffen. Das Interesse einer vernünftigen Regierung sei auch das wahre Interesse des Volkes. Wenn dieses zur Mitwirkung beigezogen würde, so werde sein Widerwille gegen Gewaltausübung beseitigt, es werde die Regierung unterstützen und die Durchführung ihrer Mafsregeln sichern. Damit weist Stephani auf die Notwendigkeit der Volksvertretung hin, die zu erlangen zu der Zeit, da er diese Ansichten zuerst veröffentlichte, noch keine Hoffnung bestand. Auch über die ausführlichen Erörterungen Stephanis über das Wesen und die Hauptteile der Erziehung sowie über die Organisation des gesamten Erziehungswesens kann hier hinweggegangen werden, weil ja davon der nächste Abschnitt handeln wird. Nur einiges besonders Beachtenswerte sei kurz erwähnt. Über moralische Bildung sagt er: Sittlichkeit ist die Hauptbedingung aller Glückseligkeit; deshalb mufs sittliche Bildung ewig der wichtigste Gegenstand der Erziehung bleiben. Die Erziehung zur Sittlichkeit erfordert religiöse Beihilfe; der Mensch mufs für den Glauben gewonnen werden, dafs das Sittlichgute zugleich auch das Physischbeste sei. Dieser Glaube wird durch Hilfe der Religion gewonnen, die uns zur Überzeugung führt, dafs wir ohne innere Würdigkeit keinen Anspruch auf Glückseligkeit haben; dafs ein höchstes Wesen vorhanden ist, das die moralische und physische Welt beherrscht, und dafs wir als seine unsterblichen Kinder berufen seien, auf dieser Erdenwelt uns möglichst zu veredeln und dadurch für ein höheres und seligeres Leben zu reifen.

Über die Stellung und Aufgabe der Kirche zur öffentlichen Erziehung äufsert sich Stephani in folgender Weise: Die Kirchen sind notwendig, weil Sittlichkeit die höchste Bestimmung des Menschen ist, weil der Mensch in der Erkenntnis seiner Pflichten immer weiterer Nahrung benötigt, und endlich, weil er der Kraft der Religion zur Herrschaft über die Sinnlichkeit bedarf und dann, wenn er sich auf unsittliche Wege verirrt, Bruderhilfe braucht,

die ihn mit Engelsliebe auf den Pfad der Tugend zurückführt. Wenn es Pflicht ist, dem physich-notleidenden Bruder Hilfe und Rettnng anzubieten, so ist es auch geboten, Hilfs- und Rettungsanstalten für moralisch Notleitende zu errichten und solche mit der Kirche als integrierenden Teil zu verbinden. Dabei geht Stephani allerdings von dem Grundsatze aus, dafs unsere Kirchen nichts anderes sein dürften, als öffentliche Anstalten für die sittlich-religiöse Pflege des Volkes. Darum will er die kirchlichen Korporationen als integrierende Teile des Staatsverbandes unter die Leitung und Aufsicht des Ober-Erziehungskollegiums gestellt wissen. Wie dies ins Werk zu setzen sei, setzt er auseinander und glaubt, dafs es bei der protestantischen Kirche keinen ernsten Schwierigkeiten begegne, während er zugibt, dafs die katholische Kirche nach ihrem Prinzip nicht geeignet sei, je in ein solches Verhältnis zum Staate gebracht zu werden. Wir erachten es auch bezüglich der protestantischen Kirche nicht für durchführbar und brauchen uns deshalb auf die Frage, ob es wünschenswert sei, gar nicht einzulassen. Übereinstimmen wird man aber mit Stephani, dafs, weil doch die Menschen nicht zu voller Glaubenseinigung geführt werden könnten, im Staate jedem Glaubensbekenntnisse volle Berechtigung zugestanden werden müsse.

Ganz entschieden ist Stephani für die allgemeine Volksschule und gegen Trennung der Kinder nach Stand und Besitz der Eltern. Die Elementarschulen sind sich in einem gut organisierten Staate, der kein Kind absichtlich vernachlässigen darf, völlig gleich. Das Kind des Tagelöhners hat ebenso wie das Kind des Fürsten gerechten Anspruch darauf, dafs man ihm in allem wohltätig zu Hilfe komme, was zu seiner Grundbildung gehört, um dereinst ein vortrefflicher Mensch und achtungswürdiges Mitglied der Staatsbürgerschaft zu werden. Es kann deshalb auch kein wesentlicher Unterschied zwischen den Elementarschulen in der Stadt und auf dem Lande sein; ebensowenig sind die vornehmen Stände berechtigt, für ihre Kinder abgesonderte Elementarschulen zu verlangen; denn die Kinder aller Klassen haben gleiches Bildungsbedürfnis. Wo die Eltern der besseren Stände sich deshalb nach besseren Schulen umsehen, weil die Elementarschulen ungenügend sind, da mufs der Staat für gemeinsame gute Schulen sorgen, damit endlich der grofse Abstand an humaner und ziviler Bildung falle, der zwischen den verschiedenen Klassen der Staatsbürger noch stattfindet, und der in der schlechten Beschaffenheit der Elementarschulen seinen ersten Grund hat. Der Staat mufs darauf hinarbeiten, diese Scheidewand einzureifsen und zwar dadurch, dafs alle Stände möglichst humanisiert und zivilisiert werden.

Stephani geht ausführlich darauf ein, wie das öffentliche Erziehungswesen von der Volksschule an bis zur Hochschule in seinen verschiedenen Veranstaltungen einzurichten sei, ebenso auf die einzelnen Unterrichtsfächer für die verschiedenen Schulgattungen, auf die Lehrmethode, Lehrbücher, Schuldisziplin usw. Wir wollen daraus nur einiges besonders Interessante mitteilen. Zunächst sei erwähnt, dafs Stephani fordert: Waisenanstalten, Nachhilfeschulen für Vernachlässigte, Schulen für Taubstumme, Blinde, ferner öffentliche Bibliotheken und Leseanstalten selbst auf den Dörfern. Etwas näher treten wollen wir seinen Erörterungen über die Notwendigkeit einer ausreichenden Bildung für die bürgerlichen Stände, wobei er auch die Gymnasien mit ihrem einseitigen altsprachlichen Unterricht kritisch unter die Lupe nimmt, sodann seiner Forderung einer zweckmäfsigeren und weitergehenden Ausbildung des weiblichen Geschlechts.

Je mehr dem Staate daran gelegen sein mufs, dafs alle bürgerlichen Gewerbe zur höchsten Vollkommenheit gebracht werden möchten, um so notwendiger ist es, dafs man von nun an mit eben der Achtsamkeit und eben dem Eifer für zweckmäfsige Bildung der dem Nährstande sich widmenden Jünglinge sorge, wie für die Bildung jener, die sich zu Staatsdienern brauchbar machen wollen. Es kann mit gar nichts entschuldigt werden, dafs man bis jetzt von Staats wegen sich nur der letztgenannten Jugend annahm, dagegen die weit gröfsere Masse der Jugend, die zum Nährstande gehört, von der öffentlichen Fürsorge ausschlofs. Wahrlich, nirgends fühlt man mehr, wie unvollkommen unsere Staatshaushaltung noch beschaffen ist, als

hier, wo das allergröfste Interesse so lange ohne Berücksichtigung bleiben konnte! Dabei vertritt Stephani die Anschauung, dafs bei zweckmäfsiger Organisation der bestehenden höheren Schulen nicht zweierlei Anstalten nötig wären und so grofse Kosten und Menschenkräfte erspart werden könnten. Mit Ausnahme der alten Sprachen wären die für die künftigen Staatsbeamten und die bürgerlichen Erwerbstände nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten nahezu die gleichen. Die alten Sprachen könnten für die derselben bedürfenden Schüler in besonderen Stunden gelehrt werden, während es bei der Gesamtheit der Schüler zu einer vollendeten Menschen- und Bürgerbildung käme. Die erste Stelle unter den Lehrfächern räumt Stephani der deutschen Sprache und Literatur ein und findet es unverzeihlich, dafs diese in den herkömmlichen Gymnasien ganz vernachlässigt würde. Durch solche gemeinsame Bildung würden die mittleren Stände der Gefahr entrissen, dafs ihnen die Bildung zu karg zugemessen werde, während die gelehrten Schulen von jenem scholastischen Wuste gesäubert würden, der noch aus einer Zeit stamme, da man unter Gelehrsamkeit das verstand, was nur wenige wufsten. Ob dieser Kundgebung wurde Stephani hart angeklagt und ihm richtiges Verständnis für den Wert unserer üblichen Gymnasialbildung abgesprochen, so noch in Schmids Päd. Encyklopädie. Wer aber die neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Mittelschulwesens verfolgt hat, wird im Gegenteil staunen, dafs Stephani den gewifs richtigen Gedanken der Einheitsschule schon vor bald hundert Jahren fafste, wenn auch nicht mit der Klarheit, in der er heute verfochten und in den Reformgymnasien praktisch zu verwirklichen gesucht wird.

Dafs den Mädchen in der Elementarschule die gleiche Bildung zu teil werden solle wie den Knaben, verstand sich von selbst; darüber hinaus war jedoch die Ausbildung des weiblichen Geschlechts noch sehr vernachlässigt; nur ausnahmsweise war dazu Gelegenheit geboten, bei den Katholiken in klösterlichen Anstalten, bei den Protestanten in spärlich verhandenen Privatinstituten. Stephani stellt es als Forderung der Gerechtigkeit hin, dafs der Staat auch über die Elementarschule hinaus für das weibliche Geschlecht ebenso Gelegenheit für die Fortbildung schaffe, wie er es bereits für das männliche getan. Man denke vielfach zu gering von der Notwendigung besserer Frauenbildung; auch das Weib sei Staatsbürgerin und müsse die entsprechende Vorbildung nicht nur nach rein menschlicher und bürgerlicher Seite, sondern auch nach der Seite seines besonderen Berufes erhalten. Letzterer ist ein dreifacher: das Weib hat die Hauswirtschaft zu besorgen, dann soll es dem Manne eine vertraute Freundin sein, und endlich fällt ihm die wichtigste Aufgabe in der Kindererziehung zu. Für diese dreifache Bestimmung ist das Weib vorzubilden. Dabei scheidet Stephani die Anstalten, durch die diese Bildung gewährt werden soll, in zwei Klassen, einmal für Jungfrauen, die wenig Zeit zu dieser Ausbildung haben, und dann für jene, die längere Zeit darauf verwenden können. Für die Mädchen der ersten Klasse soll überall, auch auf dem Lande, wenigstens an den Sonntagen Gelegenheit zur Fortbildung gegeben werden, bei der Lehrer und Pfarrer zusammen zu wirken hätten. Daneben sei auch Unterweisung in weiblichen Arbeiten usw. erforderlich, welche durch eine geeignete Frauensperson, wenn möglich die Lehrerfrau, zu geben sei. Dabei regt Stephani einen sehr fruchtbaren Gedanken an, nämlich, dafs Lehrer- und Pfarrerfrauen sehr verdienstlich wirken könnten, wenn sie eine Anzahl Mädchen im eigenen Haushalt in die Besorgung des Hauswesens, besonders der Küche einführen würden, ein Gedanke, der heute noch höchster Beachtung wert ist.

Höhere Jungfrauenschulen seien dort zu errichten, wo sich ein Bedürfnis dafür geltend mache. Nicht Künste und Wissenschaften sollen da gelehrt werden, um damit in der Welt zu glänzen; aber das sollten die Mädchen lernen, was sie verständiger, gefühlvoller, reifer, namentlich was sie zur Erfüllung ihres Berufes im Kreise des Familienhauswesens vollkommen tüchtig mache. Vor allem müsse die Muttersprache gründlich erlernt sein, die französische Sprache möchte Stephani beseitigt wissen, glaubt aber, dafs man der Modeforderung gegenüber dagegen zur

Zeit nicht aufkommen werde. Freilich betrieb man damals das Studium der modernen Sprache weniger zum Zwecke allgemeiner Bildung, als zu Konversationszwecken. Zur ästhetischen Bildung verlangt Stephani Musik, Zeichnen, Tanzen. Worauf der höchste Bedacht genommen werden müsse, das sei die sittliche Bildung, um so mehr, als das Weib dem nachwachsenden Geschlechte die tiefste Achtung und das sorgsamste Gefühl für das Gute in das Herz zu pflanzen habe. Für diese Bildung soll eine Zeit von drei Jahren nach Erfüllung der Werktagsschulpflicht, also die Zeit vom 14. bis 17. Lebensjahre, verwendet werden. Uns erscheinen diese Forderungen freilich recht bescheiden; allein zu jener Zeit blieben selbst diese meistens noch fromme Wünsche.

Stephani fühlte ganz gut, dafs seine Ideen erst in der Zukunft in Wirklichkeit umgesetzt werden könnten. Im Schlufsworte zum besprochenen Werke sagt er, er habe in manchen Stücken künftigen Jahrhunderten vorgegriffen, in denen erst die Überzeugung von der Notwendigkeit der angegebenen Hilfsmittel zur Erreichung des grofsen Menschheitszweckes reifen werde.

2. Von den schriftstellerischen Erzeugnissen Stephanis gehören die zwei bedeutendsten dem Gebiete der pädagogischen Wissenschaft im engeren Sinne an: Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode und Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode, beide in der Form von Vorlesungen für Volksschullehrer bestimmt und erst nach des Verfassers Ruhestandsversetzung herausgegeben, das erstgenannte 1836, das andere 1835. Da, wie Stephani selbst ausspricht, die Erziehungskunst einen höheren Rang einnimmt als die Unterrichtskunst, weil es keine höhere Aufgabe gibt, als aus den Menschen gerechte, gute, wahrhaft fromme Wesen zu bilden,*) so besprechen wir das Buch über Erziehung zuerst. Wenn Stephani auseinanderhält, dafs die Unterrichtskunst sich lediglich mit der Ausbildung der Denk- und Erkenntniskraft zu befassen habe, die Erziehungskunst dagegen mit einer anderen Grundkraft des menschlichen Geistes, nämlich des Willens, so folgt er den damals geltenden Anschauungen der Psychologie und trennt deshalb Erziehung und Unterricht nicht blofs in der Theorie, sondern auch in der Praxis. Sich auch als Erzieher auszubilden seien die Lehrer schuldig 1. den Eltern, die in der Regel weder die Befähigung noch die erforderliche Zeit zur Erziehung ihrer Kinder hätten; 2. dem Staate, der sie als Jugendbildner angestellt habe, und zu dessen Gedeihen die Begründung einer besseren Moralität des Volkes und der Beamten unerläfslich sei; 3. unserem deutschen Vaterlande und der ganzen Menschheit. Wie das Herz im menschlichen Körper bestimmt sei, die Lebenssäfte überall hin zu leiten, so habe Deutschland, im Herzen Europas gelegen, die Aufgabe, den höheren Nahrungsstoff des Geistes, die Strahlen moralischer Erleuchtung über die anderen Gebiete unseres Erdteils und durch diese über die ganze Erde zu verbreiten. Nur bessere moralische Erziehung könne Deutschland, unseren Weltteil, die Menschheit retten gegenüber einer übermäfsigen Richtung auf das Irdische und Vergängliche, die in den Zeitverhältnissen ihren Ursprung habe, in der zunehmenden Übervölkerung bei der jüngst aufgekommenen Gewerbefreiheit, der Zerstückelung der Landgüter und Überfüllung mit Fabriken, so dafs bei höheren Abgaben und gesteigerten leiblichen Bedürfnissen die Familienhäupter kaum wüfsten, wie sie für dies alles Rat schaffen könnten.

Als oberstes Prinzip der Erziehung stellt Stephani auf: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, das seinen Willen nach den Vorschriften der Vernunft selbsttätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert. Diese höchste Bestimmung sieht Stephani nun nicht mehr, wie in seinem System der öffentlichen Erziehung in Glückseligkeit, sondern in Seligkeit, und er betont ausdrücklich den grofsen Unterschied zwischen Glückseligsein und Seligsein. Um zur seligen Zufriedenheit mit der Aufsenwelt und unseren Schicksalen zu gelangen, sollen wir Gott, den weisen und guten Regenten des Weltalls, kennen lernen, ihn

*) Damit sind die Vorwürfe widerlegt, die von mancher Seite, so noch von Klemm, gegen Stephani erhoben wurden, er habe die Erziehung hinter den Unterricht zurückgestellt.

von ganzem Herzen lieben und ihm freudig vertrauen. Um mit uns selbst zufrieden zu werden, müssen wir die göttlichen Gebote treulich befolgen, stets gerecht, gut und fromm sein. Dabei geht Stephani von dem Grundsatze aus, dafs, da der Mensch überhaupt ein freies Wesen sei, dem das Recht der Selbstbestimmung zukomme, auch schon der Zögling als solches betrachtet und behandelt werden müsse; darum stellt er als erste Erziehungsregel auf: Achte und behandle deinen Zögling als Menschen, als ein mit Vernunft zur eigenen Leitung seines Willens begabtes Wesen. Neben dem Gebiete der Freiheit besteht, wie für jeden Menschen, so noch mehr für die Jugend ein Gebiet des Zwangs, doch darf dadurch das Menschenrecht nicht verletzt werden. Nur wenn der Zögling die Grenzen seiner Freiheit überschreitet, ist er in dieselben durch Zwang zurückzuführen. Nicht einmal zur Erfüllung einer Pflicht soll der Mensch gezwungen werden; denn auch die gute Handlung verliert ihren Wert, wenn sie nicht aus freiem Entschlusse hervorgeht. Es sind deshalb die Zöglinge so zu leiten, dafs sie aus eigenem Antriebe auf ihrem freien Gebiete stets so handeln lernen, wie es die Vernunft jedem damit begabten Wesen vorschreibt. Wie aber Stephani unterläfst, die Grenze zwischen dem Gebiete der Freiheit und des Zwanges klar zu ziehen, so übersieht er auch, dafs die Vernunft, nach der jeder einzelne sein Handeln bestimmen soll, immer etwas Subjektives ist und somit der Willkür der freieste Spielraum gewährt würde.

Wie Stephani schon früher (1827) in seiner im übrigen höchst beachtenswerten Schrift: Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Teil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse, in Vorschlag gebracht, so führt er auch in der 6. Vorlesung seine eigentümliche Idee von der Selbstgesetzgebung in der Schule aus. Gerade diese durch die Zöglinge selbst herzustellende rechtliche Ordnung betrachtet er als die praktische Grundlage aller moralischen Bildung. Er will nicht nur die Schulgesetze für das Schulleben durch die Schüler selbst festgestellt wissen, sondern diesen auch deren Handhabung übertragen, indem er durch freie Wahl der Schüler sog. Friedensrichter aufstellen läfst, die bei Verfehlungen, bezw. Anklagen über Schuld oder Unschuld zu befinden haben sollen. Er behauptet, dafs diese von ihm in der Schule zu Gunzenhausen eingeführte Einrichtung sich erprobt habe. Es mag ja unter seiner energischen Leitung gegangen sein, auf wie lange, wissen wir nicht. Von keiner Seite fand dieser Gedanke Zustimmung, viel weniger praktische Durchführung. Man wird ihn auch für verfehlt und undurchführbar erklären dürfen.

Das Handbuch der Unterrichtskunst bildet den Übergang von den mehr der pädagogischen Theorie zugewandten Schriften Stephanis zu denen über Schulpraxis. In der Vorrede äufsert sich Stephani über sein Verhältnis zu Pestalozzi und Niemeyer: Ich hätte gewifs für Verbesserung unseres gesamten deutschen Schulwesens noch ungleich mehr wirken können, wenn nicht zu gleicher Zeit mit mir zwei bedeutende Männer als Schulreformatoren aufgetreten wären. Der eine war Pestalozzi, welcher durch das Feldgeschrei, er habe die unfehlbaren Mittel zur vollendeten Menschenbildung entdeckt, eine geraume Zeit die Augen der Welt nur nach dem Alpenlande richtete. So unverwerflich die Grundsätze waren, von denen auch er als Reformator ausging, und die ihm als Herold derselben einen bleibenden Namen erwarben, so ungenügend zeigten sich bekanntlich seine Versuche zu ihrer praktischen Ausführung. Daher kommt es, dafs seine Lehrarten nur eine vorübergehende Erscheinung waren und die meinigen bei vielen nicht nur den Vorzug erhielten, sondern dafs sie selbst in der Schweiz sich geltend zu machen angefangen haben. Der zweite Reformator, der meiner pädagogischen Wirksamkeit als Schriftsteller hemmend in den Weg trat, war Niemeyer, ein Mann von grofsen Talenten uud umfassender Gelehrsamkeit. — Ob wir gleich persönliche Freunde waren, so trat er doch in den weitesten Kreisen seiner Anhänger, bei denen er als der einzige Ratgeber galt, meiner Mitwirksamkeit, wo nicht feindlich, doch hemmend entgegen. Stephani beschwert sich insbesondere darüber, dafs seiner Schriften in

Niemeyers Erziehungswerke gar nicht gedacht sei, obwohl doch sein System der öffentlichen Erziehung Niemeyer veranlaſst habe, sein anfänglich nur aus einem Bande bestehendes Buch auf drei Bände zu erweitern. So kam es, fährt Stephani fort, daſs meine bildende Methode, ob sie gleich auf alle Zweige des Unterrichts sich erstreckt, nur zum kleinsten Teile den Lehrern meines deutschen Vaterlandes bekannt und damit ein neuer Beleg zu dem alten Ausspruche geliefert wurde: Auch Schriften haben ihre Schicksale.

In der einleitenden Vorlesung weist Stephani hin auf die Wichtigkeit des Lehrerberufes, da die Lehrer der Volks- und Bürgerschulen durch bessere Bildung der Jugend den Grund zum besseren Gedeihen der Menschheit zu legen hätten. Unterrichten sei eine Kunst, eine Fertigkeit, etwas zur Wirklichkeit zu bringen. Der Lehrer habe es aber nicht mit Sachen zu tun, wie andere Meister, sondern mit Personen, mit selbständigen Wesen, die ein eigenes, hoch über dem Sachreiche stehendes Reich bildeten. Der Mensch, sagt Stephani, ist ein denkendes und handelndes Wesen. Seine Denk- und Erkenntniskraft, gemeinlich auch Verstand genannt, kunstmäſsig üben, heiſst unterrichten im engeren Sinne des Wortes, wie seinen Willen üben, daſs er stets die Vorschriften der Vernunft vor Augen hat, erziehen heiſst. Welches das wichtigere Geschäft für die Menschenbildner sei, ist nicht schwer zu bestimmen. Vernünftig handeln steht höher als Wissen, und letzteres verhält sich zum ersteren wie Mittel zum Zwecke. Zu jeder Kunst gehört eine natürliche Anlage, weshalb man auch vom Lehrer sagen kann wie vom Dichter: er wird geboren. Diese Anlage spricht sich vornehmlich durch Liebe für Menschenbildung aus. Wem diese mangelt, der hat keinen Beruf zum Menschenbildner, und er wird kein Meister seiner Schule, sondern nur ein Schulknecht werden. So wie aber zu jeder Kunst eine gewisse Wissenschaft gehört, so auch zur Unterrichtskunst, und zwar eine weit umfangreichere als man gewöhnlich glaubt. Wer vorzügliche Menschen bilden soll, muſs selbst ein vorzüglich gebildeter Mensch sein. Er muſs nicht nur den Lehrstoff für allgemeine Menschen- und Bürgerbildung inne haben, sondern diesen auch für den Unterricht zu ordnen verstehen und wissen, wie er ihn für die Bildung der Jugend am besten verwenden könne. Der Lehrer muſs über folgendes klar sein: 1. was habe ich zu lehren, 2. wie muſs ich es lehren? Diese zwei Fragen werden in den folgenden Vorlesungen beantwortet. Die Zöglinge sollen kennen lernen die Welt, die sichtbare, die durch die Sinne aufzufassen ist, und die unsichtbare, zu deren Erkenntnis uns die Vernunft führt. Die Einführung in die unsichtbare Welt führt uns zur Gotteserkenntnis (Religion); bei der Erkenntnis der sichtbaren Welt kommt in Betracht: Vaterlands-, Welt- und Himmelskunde, der Mensch selbst; Menschenkunde und Geschichte; dabei fordert Stephani auch Kenntnis der Staatsverfassung und der hauptsächlichsten Gesetze, eine Forderung, deren Erfüllung erst unsere Gegenwart näher getreten ist. Notwendig ist die Ausbildung in der Sprache als des für unsere Wirksamkeit in der Geisteswelt nötigen Organs, mittelst dessen allein wir mit unseren Mitmenschen in Wirksamkeit treten, und durch das wir auch bildsam auf unsern eigenen Geist wirken sollen. Da alle Erscheinungen in der Welt und im Menschenleben sich uns im Raume und in der Zeit darstellen, so müssen auch Maſs und Zahl Gegenstände des Unterrichts sein. Auch in das zwischen der geistigen und körperlichen Welt liegende Reich des Schönen ist der Schüler einzuführen durch Redekunst (Poesie), Gesang, Zeichnen und Schönschreiben. Schlieſslich faſst Stephani die Unterrichtsfächer der Volksschule in folgende sieben Wörter zusammen: Sprache, Zahl, Maſs, Natur, Mensch, Gott, Kunst.

Von weit gröſserer Wichtigkeit als der Lehrstoff ist die Art und Weise, wie dieser beim Unterrichte behandelt wird. Es kommt bei einem bildenden Unterrichte in erster Linie nicht auf Aneignung von Wissen, sondern auf Wirkung und Stärkung der Geisteskraft an. Die Aneignung des Wissens darf keine bloſs empfangende, am wenigsten bloſs gedächtnismäſsig beigebrachte sein, sondern sie muſs auf selbständige Weise geschehen. Gedächtnismäſsiges, blindes Auffassen ohne Anregung der Denkkraft ist eine seelenverderbende Lehrart. Als obersten Grundsatz des Unterrichts weist Stephani auf den von ihm schon im System der

öffentlichen Erziehung (s. oben S. 869) aufgestellten hin, der so oft wiederholt werden müsse, bis er zur allgemeinen Anerkennung gelange. Wie nach diesem Grundsatze jeder einzelne Unterrichtsgegenstand zu behandeln sei, führt Stephani in den Vorlesungen 4—11 eingehend aus. Wir können auf eine Besprechung verzichten, zumal darauf im folgenden Abschnitte zurückzukommen ist; nur dem Schlufsworte sei einiges entnommen: Will denn auch Gott, dafs die ganze Menschheit mit der Zeit zu einer allseitigen und verständigen Bildung gelange? Gewifs, und darum ist darnach zu streben für uns eine religiöse Pflicht. Gott will, dafs allen Menschen geholfen werde und sie durch Erkenntnis der Wahrheit zur vollen Ausbildung ihrer Kräfte und dadurch zu immer höherem Wohlsein gelangen. In der Elementarschule mufs der Anfang mit einer genügenden Menschenbildung gemacht, hier der Grund gelegt werden. Gelingt dies, dann müssen die Lehrer der höheren Schulen weiter bauen, wenn sie sich nicht von den Elementarlehrern in Schatten gestellt sehen sollen. Stephani fügt bei, dafs er seinerzeit als Schulrat die Lehrer an Studienanstalten zur Verdoppelung ihres Fleifses mahnen mufste, weil die Volksschullehrer ihre Zöglinge in der allgemeinen Menschenbildung weiter gebracht hätten, als sie die ihrigen. Er stellt den Volksschullehrern das Zeugnis aus, dafs er bei keinem Stande den guten Willen in so reichlichem Mafse angetroffen habe, und schlägt dies um so höher an, weil die meisten erst durch ihr späteres Privatstudium zu jener Geistesbildung gelangt seien, die sie zu geistbildendem Unterrichte befähigt habe. Auch der Hoffnung gibt Stephani Ausdruck, dafs die Staaten (d. i. die Regierungen) endlich einsehen müfsten, dafs jeder Zuwachs an Geisteskraft eines Volkes zugleich ein Zuwachs an Staatskraft sei. Er verkennt aber nicht, dafs die Bildungsbestrebungen von zwei nicht zu verachtenden Feinden bekämpft würden, von den Ignoranten, deren es viele selbst unter den Schulaufsehern gebe, und an denen sich das Wort bewähre, dafs jede Kunst an Unwissenden ihren natürlichen Feind haben, sodann von den aristokratisch Gesinnten, die sich zu der Meinung bekännten, dafs ein dummes Volk leichter zu regieren sei als ein gebildetes. Um solchen Feinden keinen Anlafs zur Befeindung zu bieten, gibt Stephani den Lehrern den Rat, von ihrem Unterrichte und den Grundsätzen, nach dem sie ihn erteilen, möglichst wenig zu sprechen, sondern statt dessen zu handeln; je mehr sie ihre Wirksamkeit im stillen übten, desto mehr würden sie sich derselben zu erfreuen haben. Wenn sie trotz aller Hindernisse ihren Weg mutig gingen, würde ihr Stand immer gröfsere Bedeutung in den Augen der Welt und eine immer freiere Stellung im Staatshaushalte erlangen und ihnen selbst schliefslich auch ein ihrem Verdienste entsprechender, sie vor Nahrungssorgen schützender Gehalt zuteil werden. Diese Erwartung wurde erst in jüngster Zeit, und da vielfach in noch recht bescheidener Weise ihrer noch in der Zukunft liegenden Erfüllung entgegengeführt.

3. Wie fruchtbar und erfolgreich immer Stephanis schriftstellerische Tätigkeit war, sein Hauptverdienst liegt doch, wie bei Graser und Hergenröther aufseite der praktischen Wirksamkeit in dem Gebiete der Schule. Durch seine Berufung nach Castell 1775 wurde er mitten in das Schulleben gestellt. Er ging, wie bereits mitgeteilt, nicht nur an eine durchgreifende Verbesserung der äufseren Schulverhältnisse, sondern trat auch mit Tatkraft und Geschick der Hebung des Schulbetriebs selbst näher. Da er in diesem sehr mangelhafte Zustände vorgefunden hatte, namentlich eine durchaus mechanische Lehrweise, so legte er hier vor allem die bessernde Hand an. Zunächst gestaltete er den Anfangsleseunterricht insofern um, als er an Stelle der noch allherrschenden Buchstabier- die Lautiermethode einführte. Zu dem Ende bearbeitete er eine Fibel (veröffentlicht 1802), der eine Anleitung zum Gebrauche: Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, den Kindern das Lesen zu lehren folgte (1803), sowie eine Stehende Wandfibel (1804). Die Anleitung zum Lesenlehren gab er später in erweiterter Form heraus als: Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode (1814), gleichwie eine Fibel für Kinder von edler Erziehung nebst einer genauen Beschreibung seiner Methode für Mütter, die sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder in

kurzer Zeit lesen zu lehren. Stephani nimmt in bestimmtester Weise das Verdienst in Anspruch, Erfinder der Lautiermethode zu sein, die er darum stets als »seine« Methode bezeichnet, so noch im Handbuch der Erziehungskunst (S. 874), und viele pädagogische Schriftsteller schreiben ihm dieses selbst bis auf den heutigen Tag noch nach. Wer aber nur einigermafsen mit der Geschichte des elementaren Leseunterrichts bekannt ist, weifs, dafs Stephani in der Forderung, das Buchstabieren durch das Lautieren zu ersetzen, gar manche Vorgänger hatte, darunter ein fränkischer Landsmann von ihm, der Schulrektor Val. Ickelsamer in Rothenburg ob der Tauber (um 1530), der, soweit wir wissen, zuerst gegen das Buchstabieren auftrat, sowohl in seiner Teutschen Grammatica als in einer besonderen Schrift »die recht weis auffs kürtzist lesen zu lernen«, sodann der Münchener Hofsänger Franz Xaver Hofmann, der in einem 1780 herausgegebenen Buche die Lautiermethode ausführlich darlegte. Von ihm ist es unzweifelhaft, dafs er aus sich selbst durch die Nachhilfe, die er seinen eigenen Kindern im Anfangsunterrichte gab, das Widersinnige des Buchstabierens erkannt und unterstützt durch seine Gesangskunst, auf das Lautieren kam; denn die pädagogische Literatur war ihm ein ganz fremdes Gebiet. Ob aber ein in dieser so bewanderter Mann wie Stephani von den einschlägigen Schriften ohne alle Kenntnis geblieben sein sollte, dürfte wohl bezweifelt werden. Doch ist nicht ausgeschlossen, dafs Stephani von sich aus auch auf die Lautiermethode kam. Wie dem aber auch sei, ein grofses Verdienst mufs Stephani für alle Zeit zuerkannt werden, nämlich, dafs er der Lautiermethode durch seine Fibeln und die dazu gegebenen Anleitungen, sowie durch seine amtliche Stellung zum Durchbruche verholfen und deren allgemeine Einführung zuerst in Bayern und dann in anderen deutschen Ländern bewirkt hat. Er darf demnach, wenn auch nicht als Erfinder, so doch als Begründer der Lautiermethode bezeichnet werden und wir geben ihm vollkommen recht, wenn er (Unterrichtskunst, S. 126) meint, die Einführung der Lautiermethode verdiene mehr Ehre als ihre Erfindung, weil jene zur Überwindung aller Anstände weit mehr Mühe koste, als ihm letztere verursacht habe. Beweis dessen ist der Münchener Hofmann. Nachdem er im Privatunterricht mit seiner Methode die besten Erfolge erzielt hatte, wandte er sie bei einer ihm zur Verfügung gestellten Klasse an. Die vor einer staatlichen Kommission abgehaltene Prüfung erregte Aufsehen; aber man sagte, die Methode möge ja für Stadtkinder zulässig sein, sei aber untauglich für Landschulen. Daraufhin überliefs ihm ein adeliger Gutsherr eine Dorfschule für seinen Versuch und gewährte die Mittel, dafs die Schüler nach der Hauptstadt kommen konnten. Auch da waren die Leistungen überraschend. Doch mufste es bei dem Versuche bleiben, einmal weil die damaligen Lehrer von der Neuerung nichts wissen wollten und weil der damals allgewaltige Braun, der ja selbst neue A-B-C-Bücher nach der Buchstabiermethode verfafst und eingeführt hatte, ihr entschieden widerstrebte. Stephani hielt sich fest überzeugt, durch die Lautiermethode jeden Mechanismus aus dem ersten Leseunterrichte entfernt und auch diesen nach der »bildenden Methode« umgestaltet zu haben, und doch hatte er an Stelle des alten nun einen neuen, wenn auch weniger fühlbaren Mechanismus gesetzt. Verfasser dieses weifs sich dieses Leseunterrichtes aus eigener Jugend noch recht gut zu entsinnen. Erst mufsten alle Vokale einschliefslich der Diphthonge gelernt werden, dann kamen die Konsonanten. Hierauf wurde jeder einzelne Konsonant mit sämtlichen Vokalen und zwar immer in der gleichen Reihenfolge verbunden: a, ä, e, i, o, ö, u, ü, ai, ei, au, äu, eu, zuerst durchgehends als Anlaut, dann als Auslaut. Die Reihenfolge der Vokale hatten wir Jungen bald im Gedächtnisse, so dafs wir die ganze Reihe mit dem Konsonanten verbunden auswendig heruntersagen konnten, z. B. ma bis meu, und so durch alle Konsonanten fort bis z; dann am bis eum, auch durch alle Konsonanten bis z. Da diese Lautverbindungen zum weitaus gröfsten Teile sinnlos waren (az, auz, usw., ra, ri, usw.), so wurden Selbsttätigkeit und Denken nicht gefördert, sondern eher unterdrückt. Auch die folgenden Übungen, die aus unzusammenhängenden und dem jugendlichen Verständnisse meist noch fern liegenden

Wörtern bestanden, waren trocken und nicht im mindesten geistanregend.

Erst als kleine Sätzchen kamen — ich erinnere mich noch heute des ersten: Ich bin dir gut, und du bist mir auch gut — freute uns das Lesenlernen. Gerade in Bayern trug Stephanis Lautiermethode die Schuld, dafs die fast gleichzeitig von Graser begründete Schreiblesemethode nicht aufkommen konnte und zwar deshalb nicht, weil Stephanis Fibel vom bayerischen Zentralschulbücherverlag angenommen war und bei dem für diesen geschaffenen Schulbüchermonopol in den Schulen des Landes ausschliefslich gebraucht werden durfte. Sie hat denn auch viele hundert Auflagen erlebt. Erst mit dem Falle dieses Monopols (nach 1848) gewannen bessere Methoden rasch Eingang. Man entschuldige diese Abschweifung: sie soll dartun, wie nachteilig auf dem Gebiete des Unterrichts Monopolwesen und Methodenzwang wirkt, und wie auch Besseres, wenn es in der Fortentwicklung gehemmt wird und der Erstarrung verfällt, ins Schlimme umschlägt.

Nach der bildenden Methode bearbeitete Stephani auch den vom Leseunterricht getrennten genetischen Schreib- und den Rechenunterricht. Da er selbst zugibt, hierin nichts Neues erfunden, sondern nur darnach gestrebt zu haben, das Vorhandene zu verbessern und zu vervollkommnen, so können wir uns ganz kurz fassen. Aus dem Schreibunterrichte will Stephani die Kopiermethode, das mechanische Nachmalen von Vorlagen, verbannt wissen und er fordert die Lehrer auf, diese dem Feuer zu übergeben. Auch soll man nicht aus allen Schülern Kalligraphen bilden wollen, weil dazu nicht jeder Talent habe. Im Rechenunterrichte hat er schon für die Elementarstufe einen Fortschritt angebahnt, von dem er glaubt, »den Mechanismus beim Rechnen völlig vernichtet zu haben«, das sog. Ponderieren, d. h. Zahlenmessen oder Zerlegen der Zahlen nicht nur in ihre Einheiten, sondern auch in die verschiedenen Zahlengruppen. Nur verbindet er dieses Zerlegen nicht mit dem Zusammensetzen der Zahlen, sondern läfst es als sog. sechste Spezies der ersten, dem Numerieren folgen. Beim Numerieren verfährt er auch nach der üblichen Weise, dafs er aus den Einheiten die Zahlen bis zehn bilden läfst, sodann nach dem ersten Zehner die weiteren bis zum Hunderter, ebenso aus diesen die Tausender und so fort bis zur Million. Dann erst kommt das Ponderieren, sodann die anderen vier Spezies, getrennt in der üblichen Reihenfolge. Zur Veranschaulichung sollen ausschliefslich die Finger und Hände dienen. Dafs er erst das Zahlenrechnen (Kopfrechnen) bis zu sehr schwierigen Aufgaben durchführt, ehe er das Zifferrechnen gestattet, erklärt sich daraus, dafs er dem damals üblichen mechanischen Rechnen mit Ziffern ein Ende machen wollte. Dem ersten Kursus (Kopfrechnen) folgt der zweite: Zifferrechnen, und diesem der dritte: bürgerliches Rechnen. In der Wahl der Aufgaben für diesen Kursus bekundet Stephani einen durchaus praktischen Blick, gleichwie er einen methodischen Fortschritt dadurch erzielte, dafs er die sog. Regel-de-tri-Aufgaben durch Schlufs lösen läfst.

Auf der von ihm betretenen Bahn schritten spätere bayerische Rechenmeister im Ausbau einer praktischen Rechenmethode richtig vorwärts, so Holzapfel in München, Wagner in Altdorf, Heuner in Ansbach, während Götz in Würzburg die Pestalozzische Rechenmethode nach der praktischen Seite weiter ausbildete.

Den tiefgreifendsten und nachhaltigsten Einflufs auf Verbesserung des Schulwesens übte Stephani in seiner Eigenschaft als Kreisschulrat in Ansbach, trotzdem er mitten aus seiner reformatorischen Tätigkeit durch seinen erzwungenen Rücktritt ins Pfarramt gerissen wurde. Was Graser für das Bayreuther Land, das wurde Stephani für das Ansbacher. In beiden Gebieten war unter der Regierung der letzten Markgrafen das Volksschulwesen sehr vernachlässigt worden, so dafs es hinter dem der benachbarten Gebiete der Reichsstädte Nürnberg und Rothenburg, namentlich der Hochstifte Würzburg und Bamberg weit zurückstand. Insbesondere fehlte es an einem genügend vorgebildeten Lehrerstande. Während in Würzburg schon 1770 ein Schullehrerseminar, das erste staatliche in Deutschland, gegründet worden war, in Bamberg 1791, mangelte in den Markgrafschaften jede Veranstaltung für Heranbildung von Elementarlehrern, so dafs diese noch vielfach dem Stande der Handwerker,

der ausgedienten Soldaten usw. entnommen werden mufsten: Erst 1804, da die Fürstentümer Ansbach und Bayreuth bereits seit dreizehn Jahren unter preufsischer Herrschaft standen, wurde für Ansbach ein bescheidener Versuch mit Errichtung einer Lehrerbildungsanstalt gemacht, die aber keine nennenswerten Erfolge erzielte und 1814 einging. An deren Stelle wurde ein Seminar in Nürnberg eingerichtet (1814), an dessen Organisation Stephani ohne Zweifel mitwirkte. Was ungeachtet dieser ungünstigen äufseren Verhältnisse Stephani für Hebung der Volksschule im heutigen Mittelfranken geleistet, ist staunenswert. Seinem Eingreifen ist es in erster Linie zu danken, dafs die Volksschulen dieses Kreises bald auf eine sehr achtungswerte Höhe gehoben wurden, auf der sie sich bis heute erhielten; denn die von Stephani ausgestreute Saat war auf gutes Erdreich gefallen und hatte wackere und treue Hüter und Pfleger gefunden. Wenn Klemm sagt, Stephani habe keine Schule gemacht, womit doch ein geringschätziges Urteil über seine Bedeutung ausgesprochen werden sollte, so ist das nicht einmal zutreffend, soweit es sich um die wissenschaftliche Pädagogik handelt, noch viel weniger in Bezug auf nachhaltige praktische Wirksamkeit. In den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts nahm die Pädagogik nach der wissenschaftlichen und praktischen Seite einen hohen Aufschwung durch die auf ein Ziel gerichtete Arbeit hervorragender Geister, Pestalozzi, Stephani, Graser, Sailer, Niemeyer, Jean Paul u. a. m. Wieviel Verdienst da dem einen oder dem anderen der Mitarbeiter zuzumessen sei, läfst sich ebensowenig feststellen, als man am Gewässer eines Stromes noch zu unterscheiden vermag, was der eine oder andere Zuflufs gespendet hat. Gerade das war ein Glück für unsere Pädagogik, dafs die Arbeit so vieler tüchtiger Männer in ein Ganzes zusammenwuchs. Daran hat auch Stephani redlichen Anteil. Ein sog. »Janertum« möge der Pädagogik fern bleiben, weil es leicht zu Einseitigkeit, Rechthaberei und Sektiererei führt. Wenn nun Stephani in diesem Sinne erfreulicherweise keine »Schule machte«, so hatte er doch zahlreiche Schüler, die nach seinen pädagogischen Grundsätzen in der Schule selbst praktisch mit bestem Erfolge arbeiteten, und dies ist doch am Ende die Hauptsache. Zwei dieser Schüler nennt schon Hergang in der Pädag. Real-Encykl.: J. Wolfgang Wörlein und J. M. Herrling. Erster entfaltete eine aufserordentlich fruchtbare schriftstellerische Tätigkeit auf verschiedenen, doch immer mit Erziehung und Schule zusammenhängenden Gebieten, so dafs Diesterweg (Wegweiser, 4. Aufl.) von ihm sagt: »Es sind Riesenwerke für einen vielbeschäftigten Volksschullehrer« (er war nebenbei noch Kantor und Gemeindeschreiber), »der nur die allergewöhnlichste Bildung genossen hatte« (er hatte nicht einmal ein Seminar besucht) »und auf dem Lande lebte. Er ist der Literator unter den deutschen Volksschullehrern. Von ihm ist zu lernen, welche Kenntnisse ein wissenschaftlich gebildeter Pädagoge besitzen muss im strengsten und umfassendsten Sinne des Wortes.« Auch er kam wegen seines Freimutes in Konflikt mit der Geistlichkeit und machte sich mifsliebig nach oben, so dafs er bis an sein Ende auf einer Dorfstelle sitzen bleiben mufste. Unmittelbar praktisch dagegen wirkte Herrling während 27 Jahre am Lehrerseminar zu Altdorf, wohin diese Anstalt 1824 von Nürnberg verlegt worden war, zuerst als Lehrer an der Seminarschule und an der von ihm gegründeten Privat-Präparandenschule, dann als Seminarlehrer. Mehr als tausend jungen Lehrern wurde er ein sicherer Führer in das praktische Schulleben. Noch heute ist Stephanis Geist in den fränkischen Schulen nicht erloschen, und ein treues Gedächtnis wird dem Manne bewahrt,*) der als Schulrefomator dort zuerst die Bahn eines zeitgemäfsen Fortschrittes betrat.

Gewifs, im Wesen und Wirken Stephanis finden wir auch Schatten, und gemäfs dem Versprechen, ein wahrheitsgetreues Bild

*) Beweis dessen ist, dafs der mittelfränkische Kreislehrerverein zum Gedächtnisse der 50. Wiederkehr von Stephanis Todestag (25. Dez. 1900) an dessen Grabe in Gorkau einen Kranz mit Widmungsschleife niederlegen. sodann an seinem Wohnhause in Ansbach eine Gedenktafel anbringen liefs, die am 23. Dez. 1901 in feierlicher Weise enthüllt und von dem Bürgermeister namens der Stadt übernommen wurde, wobei dieser hervorhob, dafs die Vertreter der Stadt Ansbach ihr Schulwesen im Geiste des Pädagogen fortentwickeln würden.

seines Lebens und Schaffens zu bieten, haben wir diese nicht im mindesten zu vertuschen gesucht; ebensowenig wollen wir sie rechtfertigen durch den Gemeinplatz, wo Licht, ist auch Schatten. Doch erklären dürfen wir sie. Stephani war ein Mann, auf den Goethes Wort: ein Mensch sein, heifst ein Kämpfer sein, volle Anwendung findet. Ein Kämpfer war Stephani nach Temperament sowohl als infolge der Verhältnisse, unter denen er seine Reformgedanken verwirklichen wollte. Wo aber Kampf ist, fallen Späne ab. Auch irrt der Mensch, solange er strebt, und redlich gestrebt hat Stephani bis zur Schwelle des Grabes, gestrebt nach Erforschung der Wahrheit und nach Förderung des Volkswohls durch vernünftige Volksbildung. Was Schlacke war in seinem Schaffen, das ist mit ihm ins Grab gesunken, das echte Gold bleibt unverloren für Gegenwart und Zukunft.

München. G. N. Marschall.

Sterblichkeits- und Altersverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer an den höheren Unterrichtsanstalten in Preußen

Dr. Heinrich Schröder hat sich durch eine Reihe von Schriften das Verdienst erworben, zur Klarlegung der Verhältnisse des höheren Lehrerstandes in Deutschland angeregt und wesentlich beigetragen zu haben. Seine statistischen Untersuchungen wurden von einer Anzahl von Philologen fortgesetzt und ausgedehnt und erregten durch ihre Ergebnisse das gröfste Aufsehen. Eine von der Regierung veranlafste Nachforschung durch das Königl. statistische Bureau ergab in den jüngsten Dienstjahren der Oberlehrer eine so übergrofse Sterblichkeit, dafs schon hieraus deutlich zu ersehen war, dafs in dieser Berechnung schwere Fehler unterlaufen waren. So sah sich dann die preufsische Unterrichtsverwaltung bei dem grofsen Interesse, das sie naturgemäfs an diesen Fragen hatte, veranlafst, im Juni 1900 eine besondere Kommission zur eingehenden Prüfung der Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der höheren Lehrer einzusetzen. Ende Februar 1901 hatte diese Kommision, die aus 5 Mitgliedern — darunter 2 Oberlehrern — bestand, ihre Arbeiten beendet, worauf im Auftrage des Kultusministers ihre Ergebnisse veröffentlicht wurden.

Diese Arbeit, die mit aufserordentlicher Sorgfalt angefertigt ist, gibt auf eine grofse Anzahl von Fragen des Oberlehrerstandes genaueste Auskunft; sie liefs indessen noch nicht die Frage entscheiden, ob der Beruf des höheren Lehrers ein wesentlich aufreibenderer ist als andere höhere Berufsarten, da für keine derselben eine gleiche Untersuchung angestellt war. Schröder u. a. glaubten gerade dieses festgestellt zu haben. In der Arbeit konnte ein Vergleich nur durchgeführt werden mit der männlichen Bevölkerung des preufsischen Staates und der Stadt Berlin.

Selbstverständlich ist die Sterblichkeit der höheren Lehrer eine weit geringere als die bei der männlichen Bevölkerung überhaupt, da sie ja ausschliefslich aus Familien mit geordneten Verhältnissen entstammen und auch in sehr geringem Mafse Unfällen ausgesetzt sind; dagegen ist es auffällig, wie wesentlich sie im Vergleiche zu jener zunimmt. Während die durchschnittliche Lebenserwartung der Oberlehrer und Direktoren im 25. Lebensjahre um 4,38 Jahre höher als diejenige der männlichen Bevölkerung Preufsens ist, so beträgt dieser Überschufs im 40. Lebensjahre nur noch 2,34; im 50. gar nur noch 0,76; im 60. noch 0,27 Jahre und hat sich im 80. Lebensjahre sogar in ein Minus von 0,02 Jahren verwandelt. Damit ist unzweifelhaft nachgewiesen, dafs der höhere Lehrer in der Zeit seiner Wirksamkeit weit mehr Lebenskraft verbraucht als die männliche Bevölkerung im ganzen, und zwar ist dies, da er ja bekanntlich ein verhältnismäfsig einfaches Leben führt, nur durch die Ausübung seines Berufs bedingt. Und noch eine andere wichtige Tatsache ist aus den berechneten Tafeln zu entnehmen: Während die durchschnittliche Lebenserwartung aller Männer auf allen Altersstufen mit Ausnahme der 75—80 Jahre ständig gestiegen ist, so ist diese bei den höheren Lehrern im Zeitraume von 1884 bis 1898 in den Lebensaltern von 40 bis 65 Jahren — also in den kräftigsten Mannesjahren — gesunken.

Als durchschnittliche Lebensdauer der

Oberlehrer und Direktoren hat die Kommission gefunden in den Jahren 1884/88: 65,80; 1889/93: 65,22; 1894/98: 67,20 Jahre, während sie als Todesalter in denselben Zeiträumen die Zahlen: 58,40; 60,58 und 61,93; als Todesalter der Aktiven sogar nur: 52,89; 55,74 und 55,73 Jahre ermittelte. Schröder hatte als Todesalter aus den ihm bekannt gewordenen Fällen $58^1/_3$ Jahre gefunden. Diese Zahl darf aber natürlich nicht als durchschnittliche Lebensdauer betrachtet werden, weil in ihr ja nur die ungünstigen Fälle enthalten sind, während alle — und dies ist die Mehrzahl — Fälle, in denen in der Aktivität und während der Pensionierung der Tod noch nicht eingetreten ist, hierbei nicht berücksichtigt sind.

Die Kommission hat ferner auch die Verhältnisse der Oberlehrer und die der Direktoren gesondert untersucht, da die Beschäftigung der letzteren in ihrer Berufstätigkeit doch zum Teil eine andere als diejenige der Oberlehrer ist. Hierzu war natürlich zunächst erforderlich, das durchschnittliche Ernennungsalter der Direktoren zu ermitteln. Dieses beträgt in den 3 genannten Jahrfünften: 42,94; 44,30 und 44,64 Jahre, ist also etwas gestiegen, nämlich um 1,7 Jahe. Dagegen ist das Ernennungsalter der höheren Lehrer überhaupt von 29,71 auf 31,04 und 33,02 Jahre, also um 3,31 Jahre, in die Höhe gegangen. Die Ernennung zum Oberlehrer ist also in der letzten Periode (1894/98) um fast $3^1/_3$ Jahre später als in den Jahren 1884/88 erfolgt, die Ernennung zum Direktor dagegen nur um $1^7/_{10}$ Jahre später. Im ersten Zeitraume hatte demnach der höhere Lehrer schon 13,23; im letzten nur 11,62 Dienstjahre als Oberlehrer hinter sich, wenn er zum Direktor ernannt wurde. Natürlich sind bei diesen Berechnungen die Direktoren und Oberlehrer an staatlichen und nichtstaatlichen höheren Lehranstalten zusammengefafst worden. Erhebliche Unterschiede würden sich finden, wenn diese beiden Kategorien getrennt würden, da der Staat die Oberlehrer nach der Anziennität anstellt, während sich die Kommunen darum nicht kümmern; vielleicht stellte sich sogar eine verschiedene Sterblichkeit heraus, da viele Städte vor der Anstellung ein ärztliches Gesundheitsattest verlangen. Noch gröfsere Verschiedenheiten würden sich voraussichtlich ergeben, wenn die Direktoren an 9stufigen von denen an 6stufigen Anstalten getrennt würden. Bei den bisherigen Besoldungsverhältnissen der letzteren ist es natürlich, dafs die höheren Lehrer möglichst jung zu diesem Amte zu kommen suchen, denn der Oberlehrer erhält sein Höchstgehalt nach 21, der Direktor im allgemeinen erst nach 27 Dienstjahren (nämlich 12 als Oberlehrer und 15 als Leiter), und das Höchstgehalt des Direktors an einer Nicht-Vollanstalt war bisher demjenigen des Oberlehrers gleich. Ob dies für die betreffenden Schulen besonders günstig ist, unterliegt hier nicht der Untersuchung.

Dafs die Direktoren eine höhere Lebensdauer als die Oberlehrer erreichen müssen, liegt auf der Hand, da sie bei ihrem Dienstantritt ungefähr 12 Jahre älter sind als diese, und da jeder ältere Mensch in den mittleren Jahren eine gröfsere Lebenserwartung besitzt als ein jüngerer. Ferner aber werden die Behörden doch nur einen Mann zu einem höheren, verantwortungsvolleren Posten befördern, von dessen guter Gesundheit sie überzeugt sind, und endlich wird doch auch kaum jemand ein schwierigeres Amt übernehmen, der sich nicht noch völlig gesund und kräftig fühlt. Somit ist der Betrag der höheren Lebensdauer derselben gegenüber derjenigen der Oberlehrer von 2,79; 4,67 und 2,26 Jahren in den 3 Zeiträumen durchaus nicht auffallend. Die Lebensdauer der aktiven Direktoren ist natürlich noch wesentlich höher als die der aktiven Oberlehrer nämlich um 3,78; 7,08 und 5,14 Jahre, die Pensionsdauer aber selbstverständlich geringer und zwar um 2,82; 4,10 und 1,31 Jahren. Wie würde wohl eine vergleichende Statistik der Direktoren an Riesenanstalten und solchen an kleinen Schulen ausfallen?

Nach der Angabe des preufsischen Justizministers waren im Jahre 1899 unter 4467 Richtern 402 über 65 Jahre alt, d. h. genau 9%, aktive höhere Lehrer gab es im Jahre 1898 dagegen 6220 und unter diesen nur 87, die über 65 Jahre alt waren, also nur 1,39%. Es gab damals mithin $6^1/_2$ mal soviel aktive Richter im Alter von mehr als 65 Jahren in Preufsen wie Oberlehrer. Die Höchstzahl der über 65 Jahre

alten akademisch gebildeten Lehrer und Direktoren an höheren Lehranstalten bietet in dem untersuchten Zeitraume von 1883 bis 1899 das Jahr 1886 dar, nämlich 128 unter 5043, das sind 2,54 %, so dafs also auch im günstigsten Jahre die höheren Lehrer weit hinter den Richtern zurückbleiben.

Zwischen Direktoren und Oberlehrern findet sich hier naturgemäfs ein sehr erheblicher Unterschied: Das Minimum an über 65 Jahre alten Direktoren bietet das Jahr 1884 mit 28 unter 460 d. h. 6,09 %, das Maximum dagegen das Jahr 1887 mit 49 unter 471 d. h. 10,40, während von den Oberlehrern sich im Jahre 1898 nur 46 unter 5695 d. h. 0,81 %, im Jahre 1886 dagegen 88 unter 4575 d. h. 1,92 % im Alter von mehr als 65 Jahren noch im Dienste befanden.

Nach Anleitung eines älteren Aufsatzes von Wermbter seien die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchungen in übersichtlicher Weise zusammengestellt:

Es betrug in Jahren	1884/88			1889/93			1894/98		
	Oberlehrer	Direktor	höherer Lehrer	Oberlehrer	Direktor	höherer Lehrer	Oberlehrer	Direktor	höherer Lehrer
1. das Ernennungsalter	—	42,94	29,71	—	44,30	31,04	—	44,64	33,02
2. die Aktivitätsdauer	27,34	—	29,85	26,65	—	29,30	24,81	—	27,40
3. das Ausscheidealter (durch Tod oder Pensionierung)	57,01	—	59,52	57,70	—	60,34	57,81	—	60,49
4. die Lebensdauer der Aktiven .	52,85	56,63	53,44	54,47	61,55	55,62	54,71	59,85	55,82
5. das Pensionierungsalter . . .	62,17	65,80	63,01	62,23	68,68	63,24	62,26	64,92	63,01
6. die Pensionsdauer	11,63	8,71	10,99	9,98	5,88	9,31	11,06	9,75	10,66
7. die Lebensdauer der Pensionierten	73,80	74,51	73,97	72,21	74,56	72,64	73,32	74,67	73,58
8. die Lebensdauer überhaupt .	66,09	68,88	66,56	65,24	69,91	66,06	67,04	69,30	67,50

Später hat M. Klatt, der an diesen Feststellungen in hervorragender Weise beteiligt war, auch die Alters- und Sterblichkkeitsverhältnisse der preufsischen Richter und Staatsanwälte untersucht. Danach sind die Richter durchschnittlich bis zum Alter von 62 Jahren im Dienste tätig, die Oberlehrer nur bis zu $57^1/_2$ Jahren. Die Aktivitätsdauer betrug in dem Jahrfünft 1894/98 bei den Richtern: 27,3 Jahre, bei den Oberlehrern dagegen nur 24,8 Jahre. Die Richter und Staatsanwälte haben eine etwas gröfsere Sterblichkeit im Amte als die Oberlehrer, während diese wesentlich früher in Pension gehen als jene; dabei haben die Richter eine fast dreimal so grofse Beförderungsgelegenheit als die höheren Lehrer. Nach einem vor kurzem erschienenen »Merkblatte« sind ausgeschieden:

	durch Tod	Pensionierung	Beförderung
von 1000 Richtern bis zum Alter von 75 Jahren .	324,38	327,23	309,20
von 1000 Oberlehrern bis zum Alter von 75 Jahren	288,33	593,63	117,54.

Im Dienste waren noch mit 75 und mehr Jahren 39,10 Richter und 0,5 Oberlehrer von 1000. Die Zahlen reden eine deutliche Sprache, die bei der Gehaltsbemessung nicht überhört werden dürfte.

Literatur: Broschüren von H. Schröder, Knöpfel, Erdenberger, Lexis, Lortzing, Louis, Kannengiefser, Block, Wermbter, Steinmeyer, des Oldenburger, des Braunschweigischen und des Hessischen Oberlehrervereins, Aufsätze in den Blättern für höheres Schulwesen (bes. von Heckert), dem Korrespondenzblatte für die Philologen-Vereine Preufsens, dem Pädagogischen Wochenblatte, den Preufsischen Jahrbüchern (von Bürger) u. a. Denkschrift des Statistischen Bureaus 1900, Böckh u. Klatt, Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer in Preufsen 1901, Klatt, Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der preufsischen Richter und Staatsanwälte.

Marburg. K. Knabe.

Stimmbildung

1. Begriff und Wesen der Stimmbildung. Unter Stimmbildung oder Stimmpflege versteht man die Bildung der Stimme

zum Zwecke des lautrichtigen, d. h. auf die physiologischen und physikalischen Gesetze der Sprache gegründeten Sprechens und Singens. Sie ist also »die praktische Übung der Stimme und Sprache auf Grund der durch physiologische und physikalische Forschung gefundenen Gesetze, die Übung und Betätigung der für die einzelnen Laute nötigen Muskelbewegungen, eine sorgfältige Bildung der Laute, schärfere und bestimmtere Artikulierung und die Übung, mit seinen Mitteln hauszuhalten, das Agens, den Luftstrom, richtig und im rechten Tempo zu leiten, ohne Anstrengung, ohne Ermüdung, ohne also den Stimmwerkzeugen schaden zu können, zugleich mit der besonderen Pflege des natürlichen Wohlklanges der Stimme und der vollständigen Dialektlosigkeit der Sprache, so daſs man sich von allem Rechenschaft gibt und nichts unbewuſst tut.«*) Stimmbildung ist also praktisch angewandte oder ästhetische Phonetik. Obwohl sie auf wissenschaftlicher Grundlage beruht, weil sie bestrebt ist, die Ergebnisse der wissenschaftlichen (theoretischen) Phonetik in die Praxis des Sprechens und Singens einzuführen, umfaſst sie dennoch keine wissenschaftliche, sondern eine durchaus praktische Tätigkeit, denn sie wendet sich ausschlieſslich an das Gehör des Lernenden und besteht im Beispiel des Lehrers und in der Nachahmung durch den Schüler. Es ist also ausgeschlossen, das Ziel der Stimmbildung auf theoretischem Wege, durch Lektüre, zu erreichen, ebenso wie es mit der Musik der Fall ist.

2. Zur Geschichte.**) Die Stimmbildung wird allgemein als eine Errungenschaft der Neuzeit betrachtet, doch ist sie wohl so alt wie die wissenschaftliche Phonetik selbst. Ob die Inder, die als die Begründer der phonetischen Wissenschaft anzusehen sind, in ihrem Bildungssystem der Stimmpflege bereits eine Stelle eingeräumt haben, steht dahin, doch ist es im Hinblick auf ihre bedeutenden phonetischen Leistungen nicht unwahrscheinlich. Mit Sicherheit aber wissen wir von den Griechen, daſs sie die Bildung der Stimme in umfassender Weise gepflegt haben. Das ist auch begreiflich bei einem Volke, welches das Erziehungsideal der öffentlichen Pädagogik, die unter staatlicher Aufsicht stand und von dem Organimus des Staates abhängig war, bekanntlich in der harmonischen Ausbildung aller Kräfte und Fähigkeiten des menschlichen Körpers und Geistes erkannte und in der Vereinigung der musischen und gymnastischen Bildung (*μουσικὴ καὶ γυμναστική*) den Begriff der Gesamtbildung (*ἐγκύκλιος παιδεία*) sah. In einer Zeit, die in vollem Gegensatze zu unserem Zeitalter des Papiers und der Druckerschwärze den unmittelbaren mündlichen Verkehr bevorzugte, muſste das gesprochene Wort im öffentlichen Leben einen ganz ungeheuren Einfluſs gewinnen. Daraus erklärt sich die hohe Bedeutung der Beredsamkeit und ihrer Theorie, d. h. der Rhetorik, im Kulturleben der alten Welt. (S. d. Art. Rhetorik.) Mit dem Beginn des Peloponnesischen Krieges etwa gelangte die Rhetorik aus ihrer sizilischen Heimat nach Athen, und dort kam ihr, wie Volkmann*) bemerkt, »die allgemeine Gunst der Gebildeten entgegen, aus welcher die zeitweiligen Angriffe Platons sie nicht zu verdrängen vermochten. Schon in der attischen Zeit beherrschte sie die gesamte Literatur. Seit dem Anfang des zweiten Jahrhunderts vor Christo aber wurde sie als unerläſsliches Unterrichtsmittel für alle, die auf eine höhere Bildung Anspruch machten, betrachtet, und als solches galt sie noch in den letzten Zeiten des untergehenden Hellenismus.« Aristoteles kannte neben den bereits herausgebildeten drei Teilen der Rhetorik (*εὕρεσις* = Auffindung des rednerischen Stoffes; *τάξις* = Anordnung desselben; *λέξις* = rednerischer Ausdruck) als einen vierten Teil schon die *ὑπόκρισις*, d. h. den rednerischen Vortrag, bemerkte aber dabei, daſs dieser zu seiner Zeit noch nicht als Aufgabe (*ἔργον*) der rhetorischen Technik behandelt worden sei. Das geschah wohl erst durch Theophrast. Da die Rhetorik eine Kunst im antiken Sinne des Wortes, also eben das ist, was wir Kunstlehre nennen, so ist eine rein

---

*) Dr. Schwidop, Sprache, Stimme und Stimmbildung. Karlsruhe 1898. S. 22.

**) Vergl. dazu den Artikel »Phonetik«, Bd. 6. S. 807—815 und den Artikel »Rhetorik« Bd. VII, S. 500.

*) Rhetorik der Griechen und Römer (im Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft von Iwan v. Müller, Bd. II, S. 455).

wissenschaftliche Behandlung ihrer Aufgaben ausgeschlossen, vielmehr mufs sich die Betrachtung stets dem Praktischen zuwenden. Jeder Teil der rhetorischen Kunstlehre enthält in den mannigfachen, auf uns gekommenen Abhandlungen ein wohlgeordnetes System von Regeln und Anweisungen, die einem klaren Verständnis des Zweckes der Beredsamkeit und ihrer Kunstmittel entspringen und uns beweisen, wie stark bei den Alten die Empfindung war, dafs die Beredsamkeit eine Kunst, der Redner ein Künstler, jede gute Rede ein Kunstwerk sei und als solches von uns müsse betrachtet und gewürdigt werden. Wir haben es hier nur mit der ὑπόκρισις zu tun. Dieser Name, mit dem die griechischen Rhetoren den rednerischen Vortrag bezeichnet haben, ist eigentlich der Fachausdruck für den Vortrag der Schauspieler. Bei der nahen Verwandtschaft aber, die zwischen der rednerischen und schauspielerischen Vortragskunst obwaltet, und in Erwägung des Umstandes, dafs Redner, zumal angehende, häufig den Unterricht guter Schauspieler aufsuchten, ist die Übertragung des Ausdrucks auf den rednerischen Vortrag nur natürlich.*) Die Lehre vom rednerischen Vortrag bezieht sich also auf den Gebrauch der Stimme und die Gebärdensprache.

In der rhetorischen Technik der Römer, die auch auf diesem Gebiete die Schüler der Griechen waren, hiefs die ὑπόκρισις actio oder pronuntiatio. Von der hohen Wichtigkeit, die dem Vortrage zukommt, da er als »äufsere« oder »körperliche« Beredsamkeit den Zuhörer stark beeinflufst, legt eine mehrfach überlieferte Anekdote Zeugnis ab. Sie findet sich z. B. auch bei Valerius Maximus,**) der von Demosthenes berichtet: »Als er gefragt wurde, was denn beim Reden das Wirksamste sei, antwortete er: der rednerische Vortrag. Zum zweiten und dritten Male daraufhin angeredet, erklärte er dasselbe, indem er bekannte, dafs er ihm fast alles verdanke.« Auch Cicero, Cornificius und Quintilian sprechen sich über den hohen Wert des rednerischen Vortrags in ähnlicher Weise aus und geben auch über die Einzelheiten im künstlerischen Gebrauche der Stimme und über Stimmpflege eine Menge von Anweisungen,*) aus denen ersichtlich wird, welche hohe künstlerische Ausbildung der Stimme für den Vortrag des Redners verlangt wurde. Um diese künstlerische Beherrschung der Stimme zu erreichen, genügte natürlich das Anhören und Nachahmen berühmter Redner nicht, so vorteilhaft dieses Bildungsmittel an sich auch war und so sehr auch z. B. die rhythmische Komposition guter Reden zur Schärfung des Gehörsinnes beitrug. Die Stimme des Redners mufste vielmehr in fachmännische Zucht genommen und in systematischer Behandlung nach hygienischen und ästhetischen Gesichtspunkten ausgebildet werden. In den Unterrichtskursen der Rhetoren wurden zwar vermutlich auch Anleitungen für die körperliche Beredsamkeit gegeben, aber der Hauptton lag doch auf all dem, was die sog. innere Beredsamkeit betraf. Man begab sich daher vielfach in den Unterricht denkender Schauspieler, wie das z. B. Plutarch von Demosthenes berichtet.**) Die Schauspieler unterzogen sich häufigen und anstrengenden Übungen in besonderen Konservatorien, um ihre Stimme künstlerisch durchzubilden und für jeden Ausdruck des Charakters und der Leidenschaft geschickt zu machen. Man nannte das πλάττειν φωνήν.***) Selbst wer in kurzem auftrat, übte noch seine Stimme.†) Die Schauspieler konnten also als Fachleute für Stimmbildungsunterricht angesehen werden. Auch die Römer schätzten den Unterricht durch die Schauspieler.††) Es ist ferner begreiflich, dafs auch der häufige Besuch der Theater, allerdings erst zur Zeit Ciceros, der stimmlichen Ausbildung zugute kam. Man hörte dort nicht nur Sprüche der Lebensweisheit, sondern selbst die grofse Menge beobachtete kritisch die Kunst der Rezitation mit gespannter Aufmerksamkeit und be-

*) Vergl. Longin. p. 310 (dazu Volkmann, Rhetorik der Griechen und Römer, Berlin 1872, S. 486) und Eustathius ad Odyss. p. 1496 (Ernesti Lex. techn. rhet. Graec. p. 365).

**) VIII, 10, 3 Ext. 1.

*) Vergl. z. B. Cic. Orat. 17 und de orat. III, 56, 213; III, 60; III, 11; III, 13; III, 57; III, 61. Cornificius Rhet. ad Her. III, 11; III, 15, 27. Quintil. Inst. Orat. XI, 3, 1 folg.; XI, 3, 11; XI, 3, 15; XI, 3, 19.

**) Dem. 7, Vet. X, Orat. p. 844 E.

***) Vergl. auch Aristot. Probl. 11, 22.

†) Poll. IV, 88.

††) De orat. I, 34, 156.

merkte sogar unbedeutende Verstöfse gegen den Wert der Silben und das Versmafs, wie uns Cicero bezeugt.*) Wichtiger aber als die mittelbare und unmittelbare Unterweisung durch die Schauspieler war die durch die sog. Phonasken, besonders bei den Griechen. Diese Phonasken waren nicht nur Gesanglehrer, sondern auch Lehrer der Stimmbildung. Ihr System war auf eine enge Verbindung diätetischer Zucht und musikalischer Kunstübungen gegründet und besonders geeignet, den Schauspieler wie den Redner zu einem künstlerischen Vortrage anzuleiten. Sie schärften das Ohr des Lernenden, machten es empfänglich für die Wertschätzung des Rhythmus in der Komposition und bildeten die Stimmwerkzeuge zu der künstlerischen Betätigung aus, auf die die Griechen ebenso des praktischen Zweckes wie der schönen Form halber hohen Wert legten und darum auch unermüdlichen Fleifs verwandten. Über die Methode der Phonasken scheint Genaueres nicht bekannt geworden zu sein. Doch benutzten sie bei ihren Unterweisungen ein τονάριον (fistula = Stimmpfeife).**) Die Römer legten im allgemeinen weniger Wert auf die phonaskische Kunstübung; indessen ist es doch von einigen Rednern ausdrücklich bezeugt, dafs sie sich der Phonasken bedienten, wie z. B. von Gajus Gracchus, von dem Valerius Maximus***) erzählt: »So oft er vor dem Volke sprach, hatte er hinter sich einen musikkundigen Sklaven, der heimlich mit einer elfenbeinernen Stimmpfeife die Modulation seines Vortrags regelte, indem er bei allzu langsamem Zeitmafs ihn vorwärtsdrängte oder seine allzu feurige Eile mäfsigte, weil Gajus selbst durch den Schwung seines Vortrags gehindert wurde, auf diese künstlerische Modulation zu achten.« Auch von Augustus sagt Sueton †): »Er widmete sich beständig dem Phonasken.« Noch mehr scheint Kaiser Nero sich des Phonasken bedient zu haben, wie gleichfalls Sueton ††) berichtet: »Er trug nichts Ernsthaftes oder Scherzhaftes vor, ohne dafs der Phonaskos dabeistand.«

*) Parad. 3 extr. und Orat. 51, 172.
**) Plut. Tib. Gracch. 2.
***) VIII, 10, 1; ferner Plat. Tib. Gracch. 2 und Cic. de orat. III, 60 u. 61.
†) Octav. 84.
††) Nero 25.

Die höchsten rhetorischen Leistungen in der sophistischen Zeit erreichte der Rhetor Hermogenes unter Kaiser Markus. Von da an hat die Schöpfungskraft auf dem Gebiete der Rhetorik nichts mehr von Bedeutung hervorgebracht. Ihren Abschlufs fanden die rhetorischen Studien nach Jahrhunderte dauernder Tätigkeit durch die Kommentare zu den Schriften des Hermogenes. Die byzantinische Literatur paraphrasiert und kommentiert nur in ermüdender Breite die älteren Schriften und verliert sich in geistesöde Kompendien. Je mehr die politische Freiheit schwand, desto mehr verlor auch die öffentliche Beredsamkeit ihr einstige hohe Bedeutung. Die rhetorischen Studien versandeten, und damit hörte auch die Kunst des schönen Vortrags und die Stimmpflege auf. Unter dem Waffenlärm der grofsen Wanderzeit, in der die alte Kulturwelt in Trümmer sank, verstummte auch das letzte, das von ihr noch übrig war.

Auch das Mittelalter hat die verschollene Kunstübung, die Stimmbildung der Alten, nicht wieder belebt, und die ritterliche Dichtung hatte nicht die Begleiterscheinung einer kunstmäfsigen Pflege der Stimme und Sprache. Zwar könnte der Ausdruck »Sagen«, der so häufig von der künstlerischen Tätigkeit der mittelalterlichen Dichter gebraucht wird, zu der Annahme einer kunstvollen Handhabung der Stimme führen, aber in der formelhaften, jetzt wohl noch gebrauchten, indessen nicht mehr verstandenen Wendung »Singen und Sagen« steht das »Sagen« immer im Gegensatze zum »Singen« und bezeichnet nur das »Dichten« (Lehnwort vom lat. dictare), d. h. das stille Sinnen und Schreiben, das bewufste, kunstmäfsige Erzählen. Ebensowenig hat die humanistische Gelehrtenschule der Renaissance, von der sich doch am ersten eine Wiederbelebung der antiken Stimmpflege hätte erwarten lassen, den Begriff einer praktisch-phonetischen Schulung gekannt. Das Bildungsideal der Renaissance war eben durchaus einseitig auf das Grammatisch-Stilistische gerichtet. So ist also, bis in die Gegenwart hinein, bei uns die kunstmäfsige Bildung der Sprechstimme etwas Unbekanntes, jedenfalls etwas Ungeübtes geblieben.

Erst die Franzosen haben wieder in

neuerer Zeit die Bedeutung der Stimmbildung erkannt. Ihr fein ausgebildeter Formensinn führte sie zunächst zu einer sorgfältigen Pflege des sprachlichen Ausdrucks. Schon Voltaire sagte: »Chaque langue a son génie; le génie de notre langue est la clarté et l'élégance.« Bezeichnend ist auch das Wort Ludwigs XVIII: »Il faut savoir la grammaire et connaître les synonymes, lorsqu'on veut être Roi de France.« Diese sprachtechnische Veranlagung der Franzosen wird nun durch eine sprechtechnische ergänzt, die sie bewufst und unbewufst an der Veredlung der Aussprache und des Vortrags arbeiten läfst: unbewufst, weil sie vermöge ihres starken Nationalgefühls ihre Sprache sehr lieben und auf ihre Schönheit stolz sind, bewufst, weil sie zur Pflege der Stimme und Sprache öffentliche und private Einrichtungen getroffen haben. Für die Stimmbildung wird in allen besseren Erziehungsanstalten und Schulen durch rhetorische Kurse gesorgt, und im Conservatoire wird der angehende Schauspieler nicht nur für seine Rollen gedrillt, sondern er mufs in methodischem Unterricht die richtige und kunstvolle Verwendung seiner stimmlichen Mittel erlernen, die bei uns Deutschen meist noch gering bewertet wird oder ganz dem autodidaktischen Studium überlassen bleibt. Auch gibt es in Frankreich von Staats wegen angestellte und besoldete Lehrer de l'art rhétorique, die unentgeltlich Vorträge halten, an denen sich jedermann bilden kann. So haben sich die Franzosen seit den Tagen Bossuets und Bourdaloues und besonders seit der grofsen Revolution, die dem gesprochenen Worte im öffentlichen Leben eine gesteigerte Bedeutung verlieh, am getreusten dem Vorgange der Alten angeschlossen.

In Deutschland ist die Pflege der Stimme vernachlässigt geblieben. Dazu hat auch die Erfindung des Buchdrucks beigetragen. Sie hat uns zu dem stummen Lesen gebracht und dadurch die lebendige und natürliche Vermittelung der Rede vom Mund zum Ohr schwer beeinträchtigt. Die Wörter der Sprache sind uns zu vertrauten Bildern geworden, und wir haben uns so sehr an sie gewöhnt, dafs das Auge sozusagen dem Ohr seine Funktion abgenommen hat und unsere Einbildungskraft mehr durch das Auge als durch das Ohr befruchtet wird. Auch fehlt uns Deutschen bisher vielfach die Teilnahme für die Kunst formvollendeten Sprechens infolge einer besonderen Anlage unsers Volkscharakters. Wir vernachlässigen nämlich zufolge unserer Richtung auf das Innerliche oft die gebührende Schätzung der Form. Das besagt auch Scherers Wort:*) »Die Deutschen schätzen von alters her den Inhalt mehr als die Form, das innere Leben mehr als die Erscheinung. Erscheinung gilt ihnen allzuoft für Schein, und sie wollen nicht den Schein, sondern die Wahrheit.« Erst etwa seit einem Menschenalter hat man auch bei uns in den Kreisen der Ärzte und Pädagogen begonnen, die Bedeutung der Stimmbildung zu erkennen und für sie einzutreten.

3. Die Vernachlässigung der Stimmen. Der Hauptgrund dafür, dafs man auch in Deutschland anfing, der Frage der Stimmbildung eine erhöhte Aufmerksamkeit zuzuwenden, liegt in der Beobachtung der überaus betrübenden Tatsache, dafs die Entstellung und Erkrankung der Stimmen eine erschreckende Höhe erreicht hat. Die Gleichgültigkeit und Stumpfheit, mit der man Jahrhunderte lang an der Frage der Stimmbildung vorüberging, hat sich eben gerächt. Schon in der Kinderstube beginnt vielfach die mifsbräuchliche Verwendung der natürlichen Stimmmittel. Da dem Gehörsinne die wichtige Aufgabe der Vermittelung zwischen dem gehörten Laut und seiner Nachahmung zufällt, so ist es klar, dafs ein krankhafter Zustand in den Gehörwerkzeugen die richtige Wiedergabe eines Lautes erschwert. Solche krankhaften Zustände ergeben sich teils aus dem häufigen Mangel einer verständigen Pflege des Gehörsinnes, teils entwickeln sie sich nach gewissen Krankheiten des Kindesalters nicht eben selten. Aber abgesehen davon, die grofse Fülle und Verschiedenartigkeit der sprachlichen Laute und Geräusche überhaupt ist schon an sich ein Hemmnis für die richtige Nachahmung durch das Kind. Nur allzuleicht beschreitet das Kind bei der Nachbildung der gehörten Laute falsche Nervenbahnen, d. h. es benutzt seine sprachlichen Werkzeuge falsch, und das um so

*) In seiner Rede auf Geibel S. 10.

leichter, als es die Willenskraft, bewufst richtig nachzuahmen, noch nicht besitzt. Da nun ferner Eltern, Dienstboten und Gespielen in den meisten Fällen keinen geschulten Gehörsinn haben und daher gewohnheitsmäfsig falsch sprechen, so gewöhnt sich das Kind allmählich daran, die tiefer liegenden, zarteren Werkzeuge der Stimme übermäfsig anzustrengen und gelangt zu einer fehlerhaften, oft nasalen, häufiger noch gutturalen Aussprache. Oft zeigt sich schon früh die Neigung zu den schwereren Sprachfehlern des Lispelns (Dystalia dentalis), Stammelns (Psellismus) und besonders des Stotterns (Balbuties). Das Stottern scheint nach statistischen Erhebungen mit dem Fortschritte der gesamten geistigen Entwicklung unseres Zeitalters zuzunehmen, eine Erscheinung, die vielleicht wie die Zunahme der Geisteskrankheiten in ursächlichem Zusammenhange mit der Überreizung des Nervensystems steht. In Preufsen stottern etwa 1,12 Prozent aller Schulkinder, von den etwa 8 Millionen Schulkindern im Deutschen Reiche gegen 100000. Für Frankreich hat Chervin*) die Zahl 130000 festgestellt. Aber auch die Kinder, die noch nicht an schwereren Sprachfehlern leiden, fangen schon frühzeitig an, infolge ihrer falschen Artikulation an Halsentzündungen und Zuständen ähnlicher Art zu kränkeln. Das Lärmen und Schreien der Kinder beim Spiel verschlimmert die Sache, und wenn auch die Heiserkeit vorübergeht, so ist sie doch eben an sich schon ein Beweis für die Mifshandlung der Stimme. Auch die Kindergärten fördern das Übel der Stimmenthaltung oft genug durch einen unzweckmäfsigen Gesang, da die Kinder genötigt werden, Töne zu bilden, die sie in ihrer Stimme noch gar nicht haben oder mindestens noch nicht anzusetzen verstehen. Das Ergebnis ist dann der Verlust der natürlichen Frische der Stimme, Heiserkeit, Abnutzung und gequälter Ton.**) Kommen die Kinder dann mit einer nicht mehr ganz gesunden Stimme in die Schule, so müssen sie auch da singen, und die Schädigung nimmt zu. Unter den Chorälen z. B., die sechs- oder siebenjährige Kinder singen müssen, sind nur fünf, in denen das hohe C der ersten Oktave nicht überschritten wird. Reicht die individuelle Höhe der Stimme aus, um die höchsten Noten des betreffenden Chorals mühelos singen zu können, so ist das ein Zufall; viele Kinder einer grofsen Klasse aber werden diese Noten nicht erreichen können. Dazu kommt der weitere Übelstand, dafs Kinder bis etwa zum zwölften Jahre nicht ohne Schaden für die noch zarte Kehlkopfmuskulatur längere Zeit, und nun gar eine volle Stunde, singen können. Die meisten Kinder kennen und fühlen wohl auch noch nicht die Müdigkeit in den Muskeln der Stimmwerkzeuge, sollte aber das eine oder andere Kind sich doch einmal seiner stimmlichen Ermüdung bewufst werden, so wird es das sicherlich aus Ehrgeiz dem Lehrer nicht mitteilen, sondern gröfsere Anstrengungen machen, d. h. schreien oder kreischen, um nicht hinter den Klassengenossen zurückzubleiben. So schadet es seiner Stimme durch Überanstrengung, denn die Höhe der Stimme hängt von der Spannung der Stimmlippen und der Stärke des anblasenden Luftstroms ab, der wiederum eine Anspannung der Muskeln erfordert. Die Stimme wird rauh und spröde und oft für alle Zukunft verdorben. Solche bedauernswerte Kinder kommen dann, wie das laryngoskopische Beobachtungsmaterial einer Reihe von Jahren nachweist, mit stetig wiederkehrender Heiserkeit in die Behandlung des Spezialarztes, und der Kehlkopf zeigt in vielen Fällen dieselben charakteristischen Veränderungen, die auch der Kehlkopf des erschöpften Berufssängers aufweist. Sehr bedenklich ist ferner, dafs beim Eintritt der Geschlechtsreife, die der Zeit und den Lebensjahren nach gar nicht sicher bestimmt werden kann, die Stimme auf der Schule nicht überall und nicht immer in genügender Weise geschont wird, und doch bedürfen die Stimmwerkzeuge, die bekanntlich in einem wunderbaren Zusammenhange mit der Geschlechtsentwicklung stehen, gerade in der Zeit der Pubertät einer besonderen Schonung.

Zahllose Kinder treten beim Verlassen der Schule mit mehr oder minder erkrankten

*) Statistique du bégaiement en France. Paris 1878.

**) Vergl. Seltenreich, Stimme und Sprache. Bad. Schulzeitung 1894 Nr. 18 und Bad. Presse 1894. S. 170/71.

Stimmen ins Leben. Engel sagt darüber:*) »Wenn die Kinder die Schule verlassen, so sind ihre Stimmen durch die verkehrte Behandlung erkrankt, und in den seltensten Fällen werden sie den natürlichen Umfang wieder erreichen. Diese Überanstrengung der Stimmen ist sozusagen zur allgemeinen Krankheit der jetzigen Generation geworden, und ihr ist es zuzuschreiben, wenn der Mangel an guten, umfangreichen Stimmen immer fühlbarer wird. Als Krankheit zeigt sie sich uns in den meisten Fällen erst nach Verlauf der Mutation, und wer, wie ich, Gelegentheit hatte, viele Stimmen zu prüfen, wird erstaunen über den wirklich traurigen Zustand derselben. Der Ansicht, nur ganz vereinzelte Personen seien mit besonderem Stimmmaterial begabt, mufs ich entschieden entgegentreten; ich habe durch Prüfungen erfahren, dafs die allgütige Natur das Material ziemlich gleichmäfsig verteilt, jedoch wir selbst an der Erkrankung oder gar dem Verlust der Stimmen durch unbewufst falsches Sprechen und Singen die Schuld tragen.« — Im späteren Berufsleben schneiden die Folgen der stimmlichen Vernachlässigung oft tief ein und zerbrechen gar manche Existenz. Man braucht nur die Spezialärzte für Halsleiden zu befragen, und man wird vor der Gröfse der Verwüstung, die der verkehrte Gebrauch der Stimmmittel erzeugt, erschrecken. Besonders sind natürlich die Berufssprecher und Berufssänger**) gefährdet. Viele sind »chronische Patienten« der Rachenärzte. Bald müssen sie in ihrem Berufe pausieren, oft ganz abgehen, wenn nicht noch praktisch-phonetische Studien helfen und das noch vorhandene Stimmmaterial erhalten. Auch die Zahl der kehlkopf- oder rachenkranken Lehrer ist Legion. Badekuren, oft mit schweren Opfern erkauft, helfen nur vorübergehend, zuweilen gar nicht mehr. Das Ende ist ein vorzeitiger Abschied vom Amt und ein Leben voller Gram und Verbitterung. Ganz ähnlich liegt die Sache bei den Offizieren und Unteroffizieren,*) bei den Geistlichen, Juristen und allen andern Arten von Berufssprechern. In vielen Fällen ist selbst die ärztliche Hilfe umsonst; denn wenn die Ärzte selbst kein eingehendes Verständnis der Stimmbildung besitzen, so können sie die durch fortgesetzt falsche Verwendung der stimmlichen Mittel entstandenen Kehlkopf- und Rachenleiden weder richtig erkennen noch dauernd heilen. Dr. Schwidop, selbst ein Laryngolog, schreibt hierüber:**) »Wir Ärzte müssen einsehen lernen, dafs es sich bei vielfachen Leiden der Stimmwerkzeuge um mehr und anderes handelt, als um Erkrankungen, die lokale Eingriffe und allgemeine Behandlung verlangen, dafs es eine Behandlung der Stimmwerkzeuge gibt, die nicht die geübte Hand und das Auge des Arztes erfordert, sondern die nur auf dem Gebiete der Stimmbildung liegt. Wie die chronischen Katarrhe, manche durch sie bedingte tiefer gehende Veränderungen, wie viele nervöse Beschwerden usw., die in dem mehr oder weniger ausgeprägten Versagen der Stimme ihren Grund haben, durch die Stimmbildung total geheilt werden und dauernd geheilt bleiben, so vermögen wir durch die Stimmbildung auch sämtliche Sprachfehler, die nicht in anatomischen Verhältnissen ihre Ursache haben, das Stammeln, Lispeln, Stottern usw., oft ohne besondere Mühe zu beseitigen.« In ganz ähnlicher Weise äufsert sich Hennig***) über diesen Punkt, indem er bemerkt: »Nur ein Hausarzt, der zugleich auch auf die Pflege der Sprechorgane viel gibt, ist ein richtiger Ratgeber; er wird im geeigneten Falle auch das systematische Anstellen von Sprechübungen als geeignetes Heilmittel anerkennen und empfehlen. Ein im Munde gewohnheitsmäfsig an falscher Stelle anschlagender Sprechatemstrom oder Gesangtonstrom kann nicht durch Brennen oder Beizen auf die richtige Resonanz hin eingelenkt werden; dies mufs vielmehr durch zweckentsprechende Sprech- (Gesang-) Übungen geschehen; diese aber werden die Gesundung herbei-

*) Über die Notwendigkeit der Stimmbildung in den Schulen. Dresdener Anzeiger 1890. Nr. 180.

**) Krause, Die Erkrankungen der Singstimmen, ihre Ursachen und Behandlung. (Nach einem Referat vorgetragen auf dem XII. Internationalen Medizinischen Kongrefs zu Moskau.) Berlin 1898.

*) Vergl. dazu Dr. Schwidop, Sprache, Stimme und Stimmbildung. Karlsruhe 1898. S. 12 f.

**) A. a. O. S. 37 f.

***) Lerne gesundheitsmäfsig sprechen! Wiesbaden 1899 S. 51.

führen. Ein Hals- und Kehlkopfspezialist, der die Anwendung von Sprechübungen grundsätzlich verschmäht, oder dessen Ohr zwischen ‚gutem' und ‚schlechtem' Sprechen kritisch nicht zu entscheiden vermag, entbehrt wichtige Hilfsmittel zur Ausübung seines Berufes.«

Wenn man also in der betrübenden Tatsache der Entstellung und Verwüstung zahlloser Stimmen den Hauptgrund dafür zu sehen hat, dafs der dringende Ruf nach systematischer Stimmbildung erscholl, so gibt es für die Stimmbildungsbewegung noch einen andern, allerdings minder wichtigen Grund. Dieser Grnnd liegt auf ästhetischem Gebiet, d. h. in der Beobachtung, dafs das ungeschulte Sprechen, besonders der Berufssprecher, in keiner Weise den ästhetischen Anforderungen genügt, die man an den öffentlichen Vortrag zu stellen berechtigt ist, der doch auch nach seiner formalen Seite hin eine Kunstleistung sein soll. Wir besitzen seit Luther eine hochdeutsche Schriftsprache, aber ein allgemein gültiges Sprachhochdeutsch haben wir noch nicht. Auch von der Bühne der Theater herab hören wir es noch nicht, die doch vielfach als die Heimstätte einer mustergültigen Aussprache angesehen wird. Vereinzelte Fälle sollen zugegeben werden, aber in der Regel wird man ein durchaus nicht vom künstlerischen Standpunkte einwandfreies Sprachhochdeutsch hören. Hier klingt uns mundartliche Färbung entgegen, auch da, wo sie nicht durch den Charakter der Rolle oder des Stückes gefordert wird, dort vermissen wir die richtige Atemführung oder die rhetorische Periodisierung, anderswo wieder finden wir Mängel des Tonansatzes, die eine Folge irrtümlicher Sprechtechnik sind, nach der z. B. mit der Arbeit des Zwerchfells nicht immer zugleich die der Lungen verbunden ist oder manchmal nur die Lungenspitzen tätig sind, nicht aber die ganze Atmungsvorrichtung. Und noch weniger wie von den Brettern herab, hören wir ein ästhetisch befriedigendes Sprechen vom Schulkatheder, von der Kanzel, der Rednertribüne in Parlamenten und Versammlungen, in Gerichtssälen usw..*) Überall begegnen wir Fehlern der mundartlichen Redefärbung, der mifsbräuchlichen Atemführung und der falschen Periodisierung der Rede. Da treffen wir z. B. eine nasale Aussprache, der zufolge der Sprechton, weil er vor seiner Bildung in der Mundhöhle durch die Nasengänge gleitet, klein und dünn wird und lächerlich wirkt. Anderswo tritt uns das gutturale r entgegen, ein schnarchender Laut, der den Wohlklang und die Reinheit der Vokale ertötet, weil er sie am Gaumen und in der Rachenhöhle festhält; so werden die hohen und dünnen Kehlkopflaute gebildet, deren fortgesetzte Erzeugung durch den stetigen Reiz, den die im Schlunde schwingenden Schallwellen auf die zarten Schleimhäute des Rachens ausüben, in vielen Fällen auf dem Wege der Austrocknung und Entzündung zu den berüchtigten chronischen Rachenkatarrhen führt. Bei andern Sprechern mufs das zu starke Vorwalten der mundartlichen Redeweise bemängelt werden. Man könnte hier vielleicht einwenden, die Mundart sei das Echte und Ursprüngliche, während die Schriftsprache das Spätere, Entwickelte sei; in der Mundart poche der Pulsschlag des heimatlichen Fehlens und Denkens; sie sei der Mutterboden, der ewig kräftige, der durch seine wortbildnerische Fruchtbarkeit die Schriftsprache nähre. Ganz gewifs ist dem so, aber die Schriftsprache ist doch nicht, wie Sievers*) geringschätzig ausspricht, »ein verkünstelter Jargon der Schule, der Kanzel, des Theaters oder des Salons«, sondern vielmehr das Erzeugnis einer organischen Entwicklung. Deshalb darf sie nicht zur Seite geschoben werden, sondern hat ein Anrecht darauf, dafs alle Gebildeten sie richtig pflegen. Sie ist die Sprache unserer Literatur und ein Mittel der Verständigung für die vielen, mundartlich so weit getrennten Stämme unseres Vaterlandes, also ein hohes, nationales Gut, das mithilft, alle Deutschen zu einer Volkseinheit zusammenzuschliefsen. — Viele der berufsmäfsigen Sprecher betreten mit ungeschultem Organ, das leicht ermattet, oder mit einem Kehlkopf, der bereits infolge falschen Gebrauches kränkelt, die Bühne, das Katheder, die Kanzel, die Tribüne usw. und vermögen nicht, in Ermangelung einer gründlichen

*) Vergl. dazu S. Detschy in Velhagen und Klasings Monatsheften, Heft 10, Juni 1902.

*) Grundzüge der Phonetik. Leipzig 1893. § 1. S. 3.

Sprachtechnik, die Töne lautrichtig anzusetzen und voll und frei ausklingen zu lassen. Sie pumpen die Stimme in rücksichtsloser Weise aus und sind oft gar nicht im stande, hochwichtige und oft geistvoll verknüpfte Dinge verständlich und mit Ausdruck zu Gehör zu bringen. Nach kurzer Bemühung erlahmen sie, quälen sich und ihre Zuhörerschaft hin und bringen sich so um das Mafs des Erfolges, den die von ihnen vertretene Sache hätte haben können, denn die Wirkung geht gröfstenteils in einer Intervallarmut und Eintönigkeit unter, die wie das gleichmäfsige Bachgemurmel oder das Ticken einer Uhr eine Art von unwiderstehlicher Hypnose, einen Schlafzwang, ausübt. Manche Redner fühlen den Mangel an Verständlichkeit ihres Vortrags und verfallen in den unerträglichen Fehler zu schreien und die Sprechtöne immer höher hinaufzutreiben. Sie wissen eben nicht, dafs selbst das lauteste Schreien keine Perzeptibilität der Stimme erzielen kann, d. h. das Vermögen, die Stimme über einen weiten Raum hin mit voller Verständlichkeit erschallen zu lassen. Die Stimmen solcher bedauernswerten Berufsredner gehen dann auch über kurz oder lang ohne Gnade zu Grunde. Die Forderung der Stimmbildung ist also auch von der ästhetischen Seite her wohl begründet.

Ohne stimmliche Bildung ist es selbst dem geistvollsten Redner nicht möglich, die letzten und tiefsten Wirkungen zu erzielen. Wer sich als Redner nur um die stoffliche Seite der Beredsamkeit, d. h. nur um kunstmäfsige Behandlung des Stoffes kümmert, mit dem er belehren, gewinnen, überzeugen will, bringt sich um einen grofsen Teil seines Erfolges, denn er vergifst, dafs auch die äufsere Seite der Darstellung, eben der Vortrag, »des Redners Glück« macht. Schon die Alten wufsten, dafs selbst eine mittelmäfsige Rede, wenn sie gut, d. h. kunstmäfsig, vorgetragen wird, eine gröfsere Wirkung erzielt, als selbst die beste, wenn sie schlecht, d. h. mit Nichtachtung des künstlerischen Elements, gesprochen wird. Die erste Bedingung eines guten Vortrags ist daher eine auf kunstmäfsige Schulung der Sprachwerkzeuge beruhende, lautrichtige Aussprache und Betonung. Damit mufs sich die gehörige, das Verständnis erleichternde Beobachtung der durch die Zeichensetzung gegebenen syntaktischen Pausen verbinden. (Wohl zu unterscheiden von den rein rhetorischen Pausen!) Ist das alles richtig und sorgsam beachtet, so hat der Redner der grammatischen Seite genügt. Demnächst handelt es sich um das Charakterisieren, d. h. darum, nicht nur Sinn und Charakter der verschiedenen Teile und Gliederungen der Rede, sondern auch die eigenen Empfindungen in angemessenem Ausdrucke darzustellen. Dazu gehört wieder Stimmbildung, denn man braucht dazu eine Stimme, die durch Schulung zu Klangreichtum und Kraftentfaltung gefördert, durch strenge Zucht beherrscht und biegsam gemacht ist und sich den verschiedenartigsten Gemüts- und Seelenstimmungen in ihren charakteristischen Tonlagen und Klangfärbungen leicht und gewandt anbequemt, damit die Seelen der Zuhörer in analoger Weise davon ergriffen werden. Sehr wichtig ist ferner die Atemführung. Nur da darf Atem geholt werden, wo ein Absetzen sinngemäfs geboten oder doch wenigstens statthaft ist. Nie aber darf die Atmung hörbar werden. Andere wichtige Erfordernisse sind eine genaue Beobachtung des Redetons, d. h. die Hervorhebung der wichtigeren Begriffe und Vorstellungen — gleichsam ein Unterstreichen mit der Stimme — sowie eine sorgfältige Beachtung des durch den Inhalt des Redeabschnitts geforderten Grades von Geschwindigkeit der Wortfolge, die bei leidenschaftlicher Erregung sich steigern, bei ruhiger Betrachtung aber, wie auch beim Ausdruck ruhiger Gemütsstimmung, sich mäfsigen mufs. Der geschulte Redner kann, ohne selbst zu ermatten und seine Hörer zu ermüden, mit stets wohltönender Stimme stundenlang sprechen. Er wird nicht heiser und bleibt selbst bei leichteren katarrhalischen Reizzuständen leistungsfähig, jedenfalls in ungleich höherem Mafse als der ungeschulte Redner. Indem er für jeden neuen Gedanken, jede neue Empfindung eine neue Klangfärbung findet, umschifft er erfolgreich die gefährliche Klippe der Monotonie und macht durch seine mit künstlerischer Sicherheit geleitete und in allen Tonschattierungen beherrschte Stimme den Inhalt seiner Rede sozusagen zu einem plastisch wirkenden Gemälde, das vor dem geistigen Auge seiner Ge-

meinde vorüberzieht. Er arbeitet die Bedeutung jeder Art von Interpunktion, ferner des crescendo in der Periodisierung und des ritardando, z. B. des eingeschobenen Satzes, künstlerisch heraus und beherrscht die Anwendung der Pausen und Einschnitte, die dazu da sind, dafs Redner und Zuhörer ausruhen. Ebenso versteht er es umgekehrt, seine Gemeinde in leidenschaftlich gesteigertem Zeitmafse fortzureifsen. Kurz, er ist ein Zauberer, der kraft seiner Stimmbildung, frisch bis zuletzt, die Zuhörerschaft nach seinem Willen ans Ziel führt. Es liegt also auf der Hand, von welch hoher Wichtigkeit die künstlerische Bildung der Sprechstimme ist, zumal heutzutage, wo uns öffentliche Redner aller Berufe, Bühnenkünstler, Kanzelredner, Parlamentarier usw., soviel des Wissenswerten, Belehrenden, Erhebenden, Entscheidenden zu sagen haben. Beschämend aber ist es, dafs wir es in Sachen der Stimmbildung nicht viel weiter gebracht haben als unsere Vorfahren in Zeiten einer viel tiefer stehenden Geistesbildung, weil eben in unsern gebildeten Bevölkerungsschichten das Ohr noch nicht genügend an lautrichtiges Sprechen gewöhnt ist und deshalb vorläufig eine noch zu geringe Teilnahme für die Stimmpflege bekundet wird.

4. Methode der Stimmbildung? Die Stimmbildung hat zur Voraussetzung die Kenntnis der mechanischen Vorgänge bei der Stimmerzeugung, auf die im Rahmen des vorliegenden Artikels natürlich nicht näher eingegangen werden kann. Soll die Stimme rein und tadellos erschallen, so müssen alle zu ihrer verwickelten Arbeitsleistung in Tätigkeit gesetzten Stimmwerkzeuge gesund sein. Ist eins von ihnen das nicht, so wird die Stimme geschädigt oder gar vernichtet. Die Erhaltung der Stimmwerkzeuge in gesundem Zustande und die Verhütung weiterer Entstellung einer durch Mifsbrauch bereits geschädigten Stimme ist nun eben die Aufgabe der Stimmbildung. Nur sie ermöglicht es, die falschen Bahnen der Stimmführung zu erkennen, sie zu verlassen und die als richtig erkannten neuen Wege zu beschreiten.

Zunächst bedarf die Atemführung grofser Aufmerksamkeit, denn die meisten Menschen verwenden den zur Erzeugung des Tons nötigen Luftstrom in einer dem Zufall überlassenen, also unrichtigen Weise. Dabei verarmt aber die Redekunst. Dr. Kafemann*) bemerkt dazu: »Man gibt sich dem Wahn hin, dafs der gewöhnliche Atmungsvorgang, welcher als ein der Unterhaltung der Lebensprozesse dienender automatisch ist, für die öffentliche Rede genüge. Jedoch mufs von vornherein der irrtümlichen Auffassung vorgebeugt werden, als ob es bei dieser speziellen Atmungsform nur darauf ankomme, eine möglichst grofse Luftmenge in den Lungen aufzuspeichern, um, unterstützt von derselben, mit ungeheurer Vehemenz die Stimmbänder in Bewegung zu setzen, woraus die Gewohnheit zu schreien, anstatt zu reden, und die canina eloquentia des Quintilian**) resultieren würden. Worauf es hierbei ankommt, ist folgendes. Wenn ein Redner die Ausatmungsphase dem Umfang seiner Perioden nicht sorgfältigst anzupassen gelernt hat, so ist er entweder gezwungen, dieselben, um neuen Atem zu schöpfen, in sinnwidriger Weise zu unterbrechen, oder er verwendet, was die Regel ist, um diesem unschönen Fehler zu entgehen, einen Mehraufwand von Kehlkopfmuskelarbeit, welcher Überanstrengung und quälende Schwächezustände der Stimmbandmuskelchen notwendigerweise nach sich zieht. Hingegen bedingt die in ihrer Totalität als Einatmungs- und Ausatmungsakt souverän beherrschte Atmung eine freie, lockere Haltung des Halses, wodurch eine krampfhafte Spannung der äufseren Halsmuskeln und dadurch ein »Drücken« auf den Kehlkopf vermieden wird; sie bedingt ferner automatisch ein normales Mafs der Spannung der Stimmbänder, welches die unkontrollierte Atmung so häufig in unhygienischer Weise zu überschreiten gestattet. Aus diesem Grunde hat der auf sein Wohlergehen und die ästhetische Wirkung zugleich bedachte Redner keine Mühe zu scheuen, die richtige Atemführung zu erlernen, genau wie der Sänger. Die Schwierigkeiten müssen mit Ruhe überwunden und alle nötige Zeit

*) Die Erkrankungen der Sprechstimme, ihre Ursachen und Behandlung usw. Danzig 1899. S. 18 f. Vergl. dazu auch: Garnault, Hygiène et maladies du chanteur et de l'orateur 1896, S. 167.

**) Quint. Just. Orat. XII, 9, 9.

dazu aufgewendet werden.« Man atme also ohne jedes Pressen oder stofsweise herausgebrachtes Drücken derart, dafs der Luftstrom mühelos durch Kehlkopf und Mundöffnung ziehen und unterwegs die Stimmbänder in Schwingung versetzen kann. Tief zu atmen, empfiehlt sich dann, wenn man nicht spricht; beim Sprechen gewinnt man die nötige Luftmenge am besten durch ein ruhiges und leichtes Atmen, vorzüglich durch die Bewegungen des Zwerchfells. Bestimmte Vorschriften für das Zeitmafs der Atemzüge zu geben, ist ein Ding der Unmöglichkeit, weil Individualität, Lebensalter und Gewöhnung grofse Unterschiede hierin bedingen. Kinder atmen im allgemeinen schneller als Erwachsene, kräftig entwickelte Menschen ruhiger als schwächliche. Kinder und schwächliche Erwachsene machen etwa 26 Atemzüge in der Minute, kräftige Erwachsene nur etwa 16—20. Andauernde Übungen steigern die Leistung. Lehrreich sind in dieser Beziehung die Wahrnehmungen, die Dr. Demeny bezüglich des Einflusses gymnastischer Übungen auf die Atmungsleistungen gemacht und in der Zeitschrift La voix 1894 S. 141 unter dem Titel: Mécanisme de la respiration des sujets entraînés veröffentlicht hat. Bei einer Untersuchung militärischer Zöglinge, die sechs Monate nach der Aufnahme stattfand, stellte er mittels des Pneumographen fest, dafs die Zahl der Respirationsbewegungen sich vermindert, die »amplitude« sich dagegen fast vervierfacht hatte. Nur eine leichte, ruhige Atemführung verhütet die Überreizung der zarten Stimmbänder, des Kehlkopfs und der Rachenschleimhäute und beseitigt die so häufigen Sprachgebrechen des Stotterns usw. Ebenso wichtig als das Ausatmen ist das Einatmen. Man soll sich daran gewöhnen, im allgemeinen durch die Nase einzuatmen. Krankhafte Verengungen der Nasengänge sind eventuell durch ärztlichen Eingriff zu beseitigen. Die gewohnheitsmäfsige Einatmung durch den Mund ist bekanntermafsen schädlich. Ferner ist die richtige Verteilung der Luftmenge sehr wesentlich. Bei einer unrichtigen Verteilung werden manche Laute nur unvollkommen oder gar nicht gebildet. Der eingeatmete Luftvorrat soll daher nie ganz ausgegeben werden, so dafs immer noch ein Rest zur Verfügung steht. Der Luftmangel führt zu der häfslichen Gewohnheit, hastig, gleichsam schnappend, einzuatmen. Auch ein zu häufiges Einatmen ist eine Folge schlechter Angewöhnung, denn es hindert gleichfalls das lautrichtige Sprechen. Nur die ruhige Atemführung und die ausgiebige, aber nicht gänzlich erschöpfende Verwendung der Luftmenge verhütet das Ziehen und Wiederabreifsen der Laute, beeinflufst die Ausdehnung der Lungen und des Brustkastens in günstigem Sinne und stärkt Kehlkopf und Stimmbänder, anstatt sie zu peinigen. Die richtige Atemführung kommt natürlich auch dem lauten Lesen und Sprechen zugute. Sie fördert das Verständnis des Textes. Jede grammatische Pause ist zugleich eine Atempause. Ein Hilfsmittel, die Teile und Abschnitte der Rede genau zu erkennen und stimmlich voneinander zu trennen, ist die Zeichensetzung, doch ist die Zusammenfassung des zu einer Toneinheit Gehörigen, ebenso wie bei der Musik, Sache des Verstandes, denn die Zeichensetzung genügt nicht in jedem Falle zur Einteilung, ja, sie verführt zuweilen geradezu zu falscher Gliederung. Als eine Folge unbeherrschter Atemführung ist z. B. die oft zu bemerkende, fehlerhafte Angewöhnung anzusehen, beim Vortrage eines Gedichts ohne Rücksicht auf die grammatische Gliederung, hinter dem Versende beständig die Atempause anzusetzen. Dadurch entsteht eine unerträgliche Eintönigkeit des Vortrags, die das reizvolle Spiel der Versgliederung ganz vernichtet.*) Wer die Pausen richtig beobachtet, erreicht ferner den Vorteil, dafs die Lippen und die Zunge vor dem Aussprechen einer neuen Wortgruppe mit grofser Sicherheit neu eingestellt werden können, so dafs also eine genauere und schärfere Aussprache ermöglicht wird. Wer dagegen seine Rede in ungegliedertem Flusse dahinströmen läfst, spricht stets schlecht, d. h. nicht genau und nicht scharf, da seine Stimmwerkzeuge, weil sie über ganze Reihen von Satzgliedern und Sätzen hastig hinwegeilen, weder Zeit noch Kraft genug haben, sich richtig einzustellen und jeden Laut charakteristisch zu gestalten. Die Beob-

*) Vergl. Nuvoli, Fisiologia, Igiene e Patologia degli Organi vocali. Mailand 1889. S. 307.

achtung der Pausen bei richtiger Atemführung verhilft ferner dazu, besser in den Zusammenhang der Gedanken einzudringen, sich durch die Gliederung der Redeteile ein richtiges Verständnis zu erarbeiten und ein solches auch dem Zuhörer zu erschliessen.*) Als ein gutes Hilfsmittel für die Gewinnung einer richtigen Atemführung wird mit Recht die Atemgymnastik empfohlen, die schon Galenos**) kannte. Über den therapeutischen Wert von Atmungsübungen bemerkt Bottermund,***) »dafs die bei Singübungen notwendige Atemökonomie und das gleichmäfsige Anblasen der Stimmbänder auch bei der Sprechstimme eine gröfsere Schonung der Leitmuskeln bedingen, welche um so überraschender auf bestehende Erlahmungszustände dieser Muskeln einwirken mufs, weil sie ein ganz neues, bisher unbekanntes Moment darstellt.« Ausführlich hat Kofler†) die Atmungskunst behandelt.

Neben der Atemführung spielt die Lage der Zunge beim lautrichtigen Sprechen eine sehr wichtige Rolle. Sie soll in ruhiger, gerader Richtung derart liegen, dafs ihr vorderer Rand ohne jeden Druck die Schneide der unteren Zahnreihe berührt. Diese Lage mufs sie bei der Erzeugung aller Vokale, Diphthongen und gewisser Konsonanten beibehalten; andere Konsonanten kann man freilich lautrichtig nur dann bilden, wenn die Zunge den eben angegebenen Platz verläfst. Doch mufs die Zunge stets wieder in die Ruhelage zurückkehren, weil ihre zu starke Krümmung und Zusammenziehung den Luftstrom verhindert und die Bildung reiner voller Vokale unmöglich macht.

Für die Stimmbildung kommen ferner in Betracht die Zähne, besonders die Vorderzähne. Sie dienen dazu, die Luftmenge zur Bildung der Sprachlaute voll auszunutzen oder mit andern Worten dazu, einen unnötigen und daher zweckwidrigen Verlust der Luftmenge durch die Wandung, die sie vorstellen, zu verhindern und die Bildung gewisser Konsonanten, z. B. der sibilantes, überhaupt möglich zu machen. Lücken in den vorderen Zahnreihen beeinträchtigen daher die lautrichtige Aussprache auf das schwerste. In solchem Falle mufs erst der Zahnarzt wirken, ehe der Stimmbildner ans Werk geht.

Es folgt die Mundhaltung. Der Mund soll zum Zwecke des Sprechens genügend weit, d. h. weder zu viel noch zu wenig geöffnet sein. Wer mit einem zu weit geöffneten Munde oder umgekeht mit ganz oder beinahe geschlossenen Zähnen spricht, ist an der lautrichtigen Aussprache behindert. Die Lippen sollen vielmehr leicht nach vorn geschoben werden und so einen vor der Zahnreihe befindlichen tubus oder Schallbecher bilden, der z. B. zur Bildung eines lautrichtigen o oder u durchaus erforderlich ist. Was bewirkt dieser Schallbecher? Weil in ihm die Luft beim Sprechen mitschwingt und die Schallwellen von den inneren Lippenwänden zurückgeworfen werden, verstärkt er den Ton, macht ihn rund und voll und durch die einfache Verstärkung der Stimme »tragend«. Die Wichtigkeit dieses sprachrohrartigen Schallbechers erhellt sofort aus der Beobachtung der Folgen, die die entgegengesetzte, fehlerhafte Mundstellung nach sich zieht, bei der die Lippen in die Breite gezogen sind. Dann verliert nämlich der Ton sofort seine Klangfülle und Abrundung, und überdies bleibt viel kostbare Luft unausgenutzt. Vor allem aber ist dann der »Ansatz« verloren.

Die Erzielung des richtigen Ansatzes ist die schwerste unter den Aufgaben, die der Stimmbildung gestellt sind. Dr. Schwidop führt hinsichtlich des Ansatzes folgendes aus:*) »Da wir bei der Stimmbildung alles bewufst tun und alles zu dem Zwecke, die Stimmwerkzeuge möglichst vorteilhaft auszunutzen, so müssen wir auch eine ganz bestimmte Richtung für den Luftstrom

*) Vergl. Fritsch, Ein Beitrag zur Pflege des mündlichen Ausdrucks. Beilage zum Programm des Grofsherzogl. Gymnas. Karlsruhe 1897/98. S. 12 f.

**) Dr. Frank, Die Lehren des griechischen Arztes Galenos über die Leibesübungen 1868, S. 19 u. 22.

***) Über den therapeutischen Wert von Singübungen (in der Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde 1896, 5, 280 f.). Vergl. dazu auch Barth, Über die gesundheitliche Bedeutung des Singens (im Archiv für Laryngologie und Rhinologie VI, I, 97. S. 67.

†) The art of breathing as the basis of tone-production. New-York 1898, Teil I. Deutsch von Schlaffhorst u. Andersen, Berlin.

*) A. a. O. S. 24.

haben, damit er beim Passieren der Mundhöhle durch Reibung und Brechung an ihren Wandungen möglichst wenig an Kraft einbüfst. Der Punkt, nach dem zu wir den Luftstrom lenken, heifst der Ansatzpunkt und ist im wahrsten Sinne des Wortes ein Punkt, ein mathematischer, also unsichtbarer Punkt, den man niemandem zeigen kann. Man stelle sich vor, dafs alle zu sprechenden Laute auf der Zunge ruhten und vom Luftstrom gegen die Zahnreihe des Oberkiefers geschleudert werden sollten ... Unser Wille lenkt den Luftstrom stets und ständig zum Ansatzpunkte hin; die Möglichkeit dazu bietet die Funktion des Gehirns, der von hier ausgehenden Nervenbahnen und der von ihnen versorgten Muskeln. Halten wir den Ansatzpunkt nicht fest, so entsteht das Flackern der Stimme; wir empfinden stechenden Schmerz im Halse, und allmählich geht uns der Ansatz verloren. Wohl gibt es Individuen, die den rechten Ansatz allein gefunden haben können, denen er sozusagen angeboren ist, meisthin aber geht er ihnen, weil das Bewufstsein und damit der Wille, ihn zu halten, fehlt, verloren.« Man hat sich den Ansatzpunkt möglichst in der Nähe der Mundöffnung, nahe der Zungenspitze zu denken. Von diesem Ansatzpunkte aus werden alle Laute gebildet; es gibt nur diese eine Ansatzstelle. Die richtige Ansatz ist nicht ohne Mühe zu erreichen, und wir lernen nur durch stetige Willenskraft und fortgesetzte Übung ihn zu unserm dauernden Eigentum zu machen. Es ist überhaupt eine ernste Arbeit, alle die Vorschriften über Atemführung, Zungenhaltung, Stellung der Lippen und des Mundes und Beobachtung der Ansatzstelle gleichzeitig in dem einen Augenblick zu beachten, in dem der Laut gebildet werden soll. Nur durch einen straff beherrschten Willen können die in Betracht kommenden Nervenbahnen richtig eingeübt werden.

Zwei Umstände sind es, welche die Stimmbildungsbewegung bisher nachteilig beeinflufst haben. Zuerst eine dem Verfahren der Stimmbildung immanente Eigentümlichkeit. Da nämlich die Bildung einer Stimme etwas rein Empirisches ist und lediglich auf der Erziehung des Gehörsinnes beruht, also im Vormachen durch den Lehrer und Nachmachen durch den Lernenden besteht, so ist es nicht möglich, die Didaktik der Stimmbildung methodologisch festzulegen. Daher kommt es, dafs viele, die durch die Theorie gewonnen werden könnten, der Sache der Stimmbildung kühl gegenüber stehen. Dann aber ist allmählich eine Menge von »Stimmbildnern« hervorgetreten, von denen fast jeder eine eigene Methode hat. Diese verwirrende Mannigfaltigkeit aber schafft im Publikum Unsicherheit. Dazu kommt, dafs sich unter der Menge der Stimmbildner überaus viele vorfinden, die man als bewufste oder unbewufste Scharlatane bezeichnen mufs. Um so mehr erscheint es als Pflicht, hier auf die Lehrtätigkeit eines Mannes hinzuweisen, der sich von Anbeginn der Stimmbildungbewegung an ganz hervorragende Verdienste um die Sache der Stimmerziehung erworben hat. Das ist der Altmeister Professor Ed. Engel, jetzt in Dresden-Strehlen. Unter seinen zahlreichen Schülern sind sicher nur ganz wenige, die nicht mit Begeisterung für die so wichtige Stimmbildung und mit hoher Anerkennung des von Engel begründeten, klaren, einfachen und auf die physiologischen und physikalischen Verhältnisse der Sprache basierten Lehrverfahrens ihren Kursus absolviert haben.*)

Engels Verfahren soll im folgenden kurz besprochen werden. Die Vorbedingung für den Unterricht in der Stimmbildung ist, dafs der Schüler sich eine allgemeine Kenntnis von den Werkzeugen der Stimme und ihren mechanischen Verrichtungen aneignet. Dann beginnt der eigentliche Unterricht mit der Erzeugung der Vokale. Das Ziel ist hier die Erarbeitung des reinen Vokalcharakters und

*) Man vergleiche dazu meinen Aufsatz: »Zur Hygiene der Stimme« in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 10. Jahrg., 7. Heft, S. 486 f., und meine Schrift: »Die Erziehung zum Sprechen«. Leipzig, Teubner, 1903. Ferner die mehrfach angeführte Schrift Dr. Schwidops und den Aufsatz desselben Verfassers: »Kommandieren und militärisches Sprechen« im Militär-Wochenblatt 1894, Nr. 67, S. 1789/90, sowie den Aufsatz in der Badischen Schulzeitung 1895, Nr. 48, S. 545 f., die »Berichte von Lehrern über die Engelsche Methode der Stimmbildung oder die praktische Lautschulung«. Karlsruhe 1898 und die Schrift von N. Weber-Bell, Zur Schulgesangsfrage. München 1906.

die Beseitigung aller störenden und nicht dazu gehörigen Klangfärbungen. Der Lehrer spricht mit richtiger Atemführung usw. in mittlerer Tonlage, langsam und ruhig, aber kräftig vor: ha. Das dem Vokal vorgesetzte h ist ein Hilfsmittel, um die Stimmritze vor Beginn des Stimmeinsatzes zu öffnen und einen weichen, mühelosen Ansatz zu erzielen. Der Schüler, dessen Gehörsinn durch die Tätigkeit des Auges unterstützt wird, mit dem er die Mundstellung des Lehrers beobachtet, spricht mehrfach nach: ha. Der Lehrer macht dabei auf die Fehler der beobachteten falschen Stimmführung aufmerksam. Um dem Schüler die Art seiner Fehler zum Bewufstsein zu bringen, spricht der Lehrer ha in dessen fehlerhafter Stimmführung mit absichtlicher Übertreibung und gleich darauf mit kunstgerechtem Ansatz. Das geschieht so oft, als es nötig ist, um dem Schüler den Unterschied erkennen zu lassen. Der Schüler merkt, dafs gutturaler Ansatz einen Kitzel im Halse auslöst, dafs nasale Aussprache einen charakteristischen Klang hat und von einer eigenartigen Empfindung begleitet ist. Allmählich erfafst sein sich schärfender Gehörsinn immer feinere Klangunterschiede; zugleich steigert sich die Beobachtungsfähigkeit des Auges. Er lernt an der Stimme des Lehrers den besonderen Klang des lautrichtig gesprochenen ha kennen und erkennt es als das Ziel seiner nachahmenden Tätigkeit. Diese Tätigkeit führt ihn vermöge seiner in jedem Augenblicke bewufsten ästhetischen Urteilskraft und seines sich stets erhöhenden akustischen Wahrnehmungsvermögens zum Erfolge. Damit ist der erste wichtige Schritt getan. Nun werden auch die anderen Vokale, die Umlaute und Diphthonge in derselben Weise eingeübt und dabei die mechanischen Bewegungsvorgänge besprochen (he, hi, ho, hu, hä, hö, hü, heu, hai, hau). Alsdann werden vokalische Klangreihen gebildet, die in strengstem Legato zu sprechen sind, um den Verlust des noch nicht beherrschten Ansatzes zu verhüten, also ha-e-i-o-u; hä-ö-ü; heu-ai-au. Gleichzeitig wird durch das Legato-Sprechen die richtige Atemführung eingeübt und die Resonanz des Ansatzrohres ausgenutzt. Dabei soll die Stimmstärke kräftig sein, ohne dafs geschrien wird, denn nur durch Anwendung einer gewissen Kraft wird die noch undisziplinierte Stimme zu dem richtigen Ansatz im vorderen Teile der Mundhöhle gebracht. Unentbehrlich ist bei allen diesen Übungen die Benutzung eines Handspiegels zur stetigen Überwachung der Zungen- und Mundstellung. Bei allen Übungen hat der Lehrer natürlich auf alle, oben geschilderten Momente (Haltung der Zunge, Öffnung der Zahnreihen, Beobachtung der Ansatzstelle usw.) zu achten. »Durch das solchergestalt möglichst günstig ausgenutzte Ansatzrohr und die dadurch ermöglichte Mitwirkung der Resonanz in demselben wird der Kehlkopf wesentlich entlastet, d. h. die Aktion der Stimmbänder wird erleichtert, die Spannung des anblasenden Luftstroms ist eine geringere, weil der durch das Mittönen des Ansatzrohres verstärkte Kehlkopfton an sich schon voller und kräftiger wirkt und eine geringere Kraftleistung erfordert. Diese Leistung begreift nun auch die Atmung und ihre kunstgerechte Verwendung in sich, und eine richtige Ausbildung der Resonanz ergibt den zweckmäfsigen Gebrauch der Atmung fast von selbst.« *) — Nach den Vokalen werden die Konsonanten eingeübt. Hier ist das Ziel die Erarbeitung des jedem einzelnen Konsonanten charakteristischen Geräusches und die Entwicklung der Fähigkeit, aus jeder der verschiedenartigen Stellungen der Stimmwerkzeuge sofort in irgend eine andere überzugehen. Die Einübung der Konsonanten geschieht stets in Verbindung mit Vokalen, die vor, zwischen oder hinter die Konsonanten treten. Dabei wird lediglich aus praktischen Gründen die Einübung der Konsonantengruppen auf Grund ihrer physiologischen Verwandtschaft aufgegeben. Nicht alle zu einer physiologischen Gruppe gehörenden Konsonanten können nämlich mit demselben Kraftaufwand ausgesprochen werden. Die Stimmbildung hat sich also für ihre besonderen Zwecke eine besondere Einteilung der Konsonanten geschaffen. Sie unterscheidet zwei Gruppen: erstens die leichter zu sprechenden, bei deren Aussprache die normale Zungenlage nicht verlassen zu werden braucht und zweitens die schwerer zu sprechenden, zu deren Er-

*) Schwidop, Sprache, Stimme und Stimmbildung. S. 23.

zeugung die Zunge ihre Stellung verändern mufs. Besondere Schwierigkeiten macht erfahrungsgemäfs das r. Die meisten Menschen sprechen das Gaumen-r, das eigentlich gar kein r ist. Das richtige r ist lingual (Zungen-r). Zur Überwindung eines gröfseren Raumes beim Sprechen, z. B. auf der Bühne, dem Exerzierplatz usw., ist allein das linguale r brauchbar; das gaumige r wird zu einer Gefahr für die Schleimhäute des Rachens. Der Konsonant hat übrigens eine ganze Literatur hervorgerufen.*) — Von den Konsonanten schreitet der Lehrgang fort zur Einübung konsonantischer Verbindungen, natürlich stets in Reihen, z. B. kla-kle-kli-klo usw. Damit sind die elementaren Übungen abgeschlossen, doch bedürfen sie stetiger Wiederholung in jeder Übungsstunde, damit die erzielte normale Stimmführung nicht wieder verloren geht, sondern zu einer schliefslich mechanisch geübten Sprechfertigkeit wird. Es folgt die Bildung einzelner Wörter im Anschlufs an irgend eine Kinderfibel, dann die Zusammenstellung von Wörtern zu ganz kurzen Sätzen. Als etwas Neues erscheint hier die Einübung des Wort- und Satztons. Später folgen kleine Lesestücke in gebundener und ungebundener Rede. Zuletzt wird zur Lektüre klassischer Prosawerke und Dichtungen übergegangen, deren ganze sprachliche Schönheit der Lernende jetzt erst zu würdigen vermag. Damit ist die bewufst richtige Verwendung der Stimme zum Sprechen erlernt. Der Lehrgang mufs sechs Wochen in Anspruch nehmen, bei täglichem Unterricht wenigstens in den ersten 3—4 Wochen; die einzelnen Übungen sollen je eine Stunde dauern. Das ist nötig, weil Ohr und Stimmwerkzeuge des Schülers erst an ihre Aufgaben gewöhnt werden müssen und gröfsere Pausen die Erhaltung des Gelernten beeinträchtigen würden. Aufserhalb der Unterrichtsstunden mufs der Schüler auch noch täglich üben. Wenn der Schüler aus dem Stimmbildungsunterricht entlassen ist, hat er sich vor allem vor Vernachlässigung der neugelernten Sprechweise zu hüten. Nur der stets straff angespannte Wille verbürgt ihm den dauernden Besitz. Und dieser Wille ist um so nötiger, als die Muskeln der Stimmwerkzeuge doch erst seit verhältnismäfsig kurzer Zeit für die lautrichtige Art zu sprechen eingestellt sind und die neue Sprechweise noch oft als unbequem und ungewohnt empfunden wird. Zunächst wird natürlich noch geraume Zeit viel Kraft unnütz ausgegeben, wie das ja bei jeder noch nicht gewohnheitsmäfsig gewordenen Muskelanspannung der Fall ist. Man hört daher der Lautgebung eines Anfängers zunächst noch eine gewisse Anspannung an. Auch fällt die noch nicht genügend beherrschte Bewegung der Lippen auf. An Spott wird es also nicht fehlen. Auch hier erfordert es also Willenskraft, sich nicht irre machen zu lassen.

*) Palleske, Die Kunst des Vortrags. Stuttgart 1892 und Legouvé, L'art de la lecture und La lecture en action. Paris.

5. Die Erfolge der Stimmbildung. Die Erfolge der Stimmbildung sind am meisten auf gesundheitlichem Gebiete bemerkbar. Wenn die für das Sprechen gegebenen natürlichen Mittel richtig verwendet und streng beherrscht werden, hat die infolge ihrer falschen Verwendung gewohnheitsmäfsig gebildete, gesundheitschädliche Lautgebung aufgehört. Nasaler und gutturaler Ton, undeutliches Sprechen u. dgl. verschwindet. Sprachgebrechen werden geheilt. Die zarten Schleimhäute des Gaumensegels des Rachens, des Kehlkopfs und der Stimmbänder werden nicht mehr überreizt; sie trocknen nicht so schnell aus, werden nicht mehr leicht empfindlich und sind infolgedessen zu müheloser, stundenlanger Arbeit befähigt, ohne dafs ein Versagen zu befürchten ist. Der unermefsliche Vorteil, den der Besitz einer kunstgemäfs geschulten Stimme für alle Berufssprecher, nicht zum mindesten für den Lehrer mit sich bringt, liegt auf der Hand. Das köstliche Gut, das Werkzeug der Stimme, bleibt bis ins Alter hinein kräftig und leistungsfähig, und zahlreiche Existenzen werden vor Verbitterung, Sorgen und vorzeitigem Zusammenbruch bewahrt. Alle diese Erfolge der Stimmbildung werden in der Literatur bestätigt.*)

Auch in ästhetischer Hinsicht schafft die Stimmbildung nicht hoch genug anzuschlagende Vorteile. Jederzeit die Ge-

*) Vergl. dazu die unter Anmerkung S. 24 aufgeführten Schriften.

danken in lautrichtiger, deutlicher und wohlklingender Sprache ausdrücken oder sie von andern ausgedrückt hören zu können, muſs eine ästhetische Befriedigung hervorrufen. Wir stellen die Forderung, daſs die Vokale, von deren Klarheit und Reinheit die Schönheit der Sprache abhängt, rund und voll und wohlklingend ertönen und daſs die Konsonanten, durch deren Schärfe und Bestimmtheit die Deutlichkeit der Sprache bedingt ist, in ihrem charakteristischen Klange zu Gehör gebracht werden. Diese Forderung wird nur von einer systematisch geschulten Stimme erfüllt. Es ist klar, wie sehr das Lesen, der Vortrag, der Gesang dadurch gewinnen müssen.

6. **Stimmbildung und Schule.** Die Bewegung der Stimmbildung ist noch verhältnismäſsig jung; sie kämpft noch um den Platz, der ihr unter den Erziehungsfaktoren gebührt. Ihr Ziel ist, ihre Segnungen zu einem allgemeinen Gute der Menschheit zu machen, und sie sieht für die sichere Erreichung dieses Zieles nur einen gangbaren Weg. Das ist der Weg durch die Schule. Es ist zu hoffen, daſs das Königl. Sächs. Unterrichtsministerium den Anregungen Prof. Engels folgen und mit der Einführung der Stimmbildung in den Lehrplan der Seminarien den andern Regierungen vorangehen wird. Man wird vielleicht den Einwand erheben, die Schule, ohnehin schon stark belastet durch die Anforderungen der Zeit, werde durch die Einführungen eines neuen Unterrichtszweiges zu sehr beschwert. Dagegen aber läſst sich erstlich bemerken, daſs durch die Überweisung besonderer Lehrstunden für den Stimmbildungsunterricht der Unterricht in der Muttersprache durchaus nicht geschädigt wird, sondern nur scheinbar verliert, tatsächlich aber gewinnt, weil ihm die durch die Stimmbildung erzielten Früchte später reichlich wieder zugute kommen. Zweitens aber wird jener Einwand einer unerträglichen Belastung der Schule schon dadurch entkräftigt, daſs die Schule zur Erziehung der Stimme und Sprache schlechthin verpflichtet ist; denn die Kinder haben ein unbestreitbares Recht auf eine den physiologischen Gesetzen entsprechende, elementare Ausbildung ihrer Stimme, nicht nur der Singstimme, sondern viel mehr noch der Sprechstimme, und auf eine von hygienischen und ästhetischen Gesichtspunkten geleitete Stimmpflege innerhalb des Schullebens. Bereits 1892 hat in England die laryngologische Abteilung der Britischen Medizinischen Gesellschaft den folgenden einstimmigen Beschluſs gefaſst: »In Erwägung des verderblichen Einflusses, welchen ein falscher Gebrauch der Stimmorgane auf die Stimme hat, in Erwägung ferner des Zustandes der Vernachlässigung, in welchem sich gegenwärtig die methodische Erziehung der Stimme befindet, wird dem Wunsche Ausdruck gegeben, daſs die Organe des öffentlichen Unterrichts künftighin die Erziehung der Stimme als einen besonderen Zweig des Unterrichts betrachten mögen, besonders in denjenigen Schulen, welche zu Berufen vorbereiten, die Sprechen in der Öffentlichkeit erfordern, und daſs ferner elementare Kenntnisse der Physiologie des Stimmorgans in den Schulen von kompetenten Lehrern übermittelt werden mögen.« Dr. Kafemann, der diesen Beschluſs mitteilt,*) bemerkt dazu: »Ob die englischen Behörden diesem ärztlichen Verlangen Folge geleistet haben, ist mir nicht bekannt. Dringend zu wünschen wäre es freilich, daſs auch bei uns das hohe Unterrichtsministerium dieser Frage eine gröſsere Aufmerksamkeit zuwenden möge.« Erfreulicherweise haben sich auch in Deutschland die Stimmen derer gemehrt, die verlangen, daſs die Kinder künftighin in der Schule durch Unterweisung in der praktisch-phonetischen Lautschulung ihre Stimmen mit Bewuſstsein zweckentsprechend gebrauchen lernen sollen. So z. B. sagt v. Sallwürk, einer unserer ausgezeichnetsten Pädagogen, in seinem Aufsatze über »Kunstpflege in der Schule«:**) »Die Kunstfertigkeit läſst für Rede und Gesang in unsern Schulen noch manches zu wünschen übrig. Unsere deutsche Sprache verdient es wohl, daſs ihr endlich auch von der technischen Seite eine gröſsere Aufmerksamkeit zuteil würde .... Dennoch bringt die Schule heutzutage nur das zu stande daſs die Schüler statt ihres natürlichen Dialektes einen künstlichen erlernen, dem die Nachlässigkeiten und Besonderheiten

*) A. a. O. S. 3.

**) Daheim 1893, Nr. 4, S. 56.

der dialektischen Lautung, die sie aus dem Vaterhause mitbringen, doch noch anhängen. Es handelt sich aber in erster Linie um eine sorgfältigere Bildung der Laute, eine schärfere und bestimmtere Artikulierung und eine auf die physiologischen Verhältnisse des Organs sich gründende Behandlung der Stimme; was bei solcher Schulung des Lautes an dialektischen Anklängen überhaupt noch bleiben könnte, würde die deutsche Rede unserer Schüler nicht verunstalten.« Die technische Pflege der Stimme verlangt auch Fritsch*), wenn er schreibt: »Als Ziel des zeitgemäſsen Sprachunterrichts stellt sich dar ein lebhaftes Gefühl für die Eigenart und die Ausdrucksmittel einer Sprache, Achtung vor eigenem und fremdem Volkstum, Einblick in das Werden der Sprachen, eine gewisse Vorbereitung der Redefertigkeit, die in unserer Zeit der breitesten Öffentlichkeit unumgänglich ist, also eine Mitgabe für das ganze Leben, und nicht zuletzt eine gewisse künstlerische Bildung in der Behandlung der Sprache, die zugleich wappnet gegen die Verwilderung unserer Muttersprache, wie sie besonders in den flüchtigen Erzeugnissen des Tages mehr und mehr einreiſst. Da hat nun die Schule die heilige Pflicht, zu bewachen und zu bewahren, was wir von den Vätern als Vermächtnis überkommen haben. Ein Hauptmittel dazu ist die Pflege der mündlichen Rede im Gegensatz zu dem stummen, toten Lesen, das der Bequemlichkeit gerade der Jugend nur allzu willkommen ist.« Für die Stimmbildung auf der Schule tritt auch Hey**) ein. Er schreibt: »Eine wirkliche Verbesserung der Aussprache, ein gemeinsames, ersprieſsliches Hinwirken auf eine zu erzielende edlere, geordnete, unserer heutigen Sprachentwicklung angemessene Ausdrucksweise in allen Gauen unseres Vaterlandes kann aber nur durch die Schule bewirkt werden. Hier sind die Hebel mit Erfolg anzusetzen. Die Führer und Erzieher der Jugend, sie selbst müssen zuerst für eine pietätvolle Sprachbehandlung gewonnen und erzogen werden. Schule und Kirche müssen die Organe sein, die dem jugendlichen, leicht empfänglichen Ohre die ersten Eindrücke einer edlen, ausdrucksvollen Sprache vermitteln.« In ähnlicher Weise sagt Stockhausen*): »Was die Schulen und Gymnasien, von den untersten Klassen an, versäumen, müssen die Gesanglehrer dem Schüler zuerst beibringen: Die Ausbildung der Sprechwerkzeuge und die Bildung des Gehörs durch das Studium der Sprachelemente usw.« Man glaubt vielfach, daſs die Schwierigkeiten, die das Kind bei der systematischen Stimmschulung zu überwinden habe, zu groſs seien. Aber die Erfahrung hat gelehrt, daſs Kinder das, was der Lehrer vorspricht, viel leichter nachzuahmen vermögen als Erwachsene, weil ihr Gehörsinn schärfer und die Bildungsfähigkeit ihrer Stimmen gröſser ist.

*) A. a. O. S. 4.
**) Deutscher Gesangsunterricht. Teil I. Mainz 1882.

Praktische Versuche, die jugendlichen Stimmen auf der Schule in methodische Zucht zu nehmen, sind bereits mehrfach gemacht worden, so z. B. 1888/89 und später noch durch den Groſsh. Bad. Oberschulrat**) und durch das Kgl. Kommando des Kadettenkorps. Trotzdem diese Versuche durchaus günstig waren, sind sie vereinzelt geblieben, und man hat die Schluſsfolgerung der systematischen Eingliederung der Stimmbildung in den Rahmen der Schuldisziplinen bis jetzt noch nicht gezogen. Über den Stimmbildungsunterricht auf der Präparandenanstalt in Tauberbischofsheim berichtet der Referent im Groſsherzogl. Bad. Oberschulrat, Geh. Hofrat Dr. v. Sallwürk, wie folgt:**) »Besonders erfreulich sind die Erfolge des Musiklehrers***) im Gesangunterricht, welchen derselbe nach der in zweckmäſsiger Art modifizierten Methode des Herrn Professors Engel erteilt. Wir legen darauf einen besonderen Wert, weil diese Methode es ermöglicht, die in den Präparandenschulen in groſser Anzahl sich findenden, in der Mutation begriffenen Stimmen zu schonen und die schon mutierten zu kräftigen und vor der falschen Behandlung, die in diesen Jahren sie bleibend schädigen kann, zu behüten. Den Wert der methodischen Stimmbildung bewies der Vortrag mehrstimmiger Lieder, der wohllautender, kräftiger

*) Gesangsmethode. Leipzig 1884.
**) Vergl. die »Berichte von Lehrern über die Engelsche Methode« usw. Karlsruhe 1898.
***) Zureich, jetzt Musiklehrer am Lehrerseminar in Karlsruhe.

und sicherer war, als das sonst in diesen Schulen der Fall zu sein pflegt.«

Der Rektor Scharff*) in Flensburg teilt über seine Erfahrungen mit der Stimmbildung auf der Schule folgendes mit: »Das Erlernte wandte ich sofort nach meiner Rückkehr (vom Engelschen Kursus) in der Schule an, nicht nur in meiner eigenen Klasse, sondern auch in der nächstunteren, reichlich 70 sieben- bis achtjährige Schüler zählenden Klasse, in der ich wöchentlich 2 Stunden zu unterrichten hatte. Die Schüler lernten mit Eifer, die jüngeren schneller als die älteren. Ich habe einem Zweifler gezeigt, und zwar in seiner eigenen Klasse, dafs auch die Sechsjährigen, die Fibelschützen, den richtigen Stimmansatz lernen können. Was den Zeitverbrauch anlangt, so ist zu sagen, dafs sonst durch die Undeutlichkeit der Aussprache, welcher der Lehrer beständig durch Aufforderung zum lauten und deutlichen Sprechen zu wehren sich abmüht, ein nicht unbeträchtlicher Teil der Unterrichtstunde verloren geht. Wenn auch der Unterricht in der ersten Zeit eine Einbufse erleidet, es wird dieser Verlust mit Leichtigkeit ausgeglichen, sowie des Kindes Stimme gebildet worden ist. Als ich im Schuljahr 1894/95 die genannte sehr starke Klasse Sieben- bis Achtjähriger unterrichtete, bin ich im Klassenpensum nicht zurückgeblieben, und in diesem Jahre 1896/97 darf ich von meiner Oberklasse behaupten, dafs sie im Leseunterricht weiter ist als in einem der vorhergehenden Jahre.« Im Anschlufs daran berichtet Scharff über die Heilung eines schwer stotternden Knaben. Professor Fritsch**) prüfte in einer untersten Volksschulklasse zu Karlsruhe, in der die Methode Engels geübt wurde, die Diktate der Schüler und fand zu seinem Erstaunen, »dafs auch schwierige Dinge, wie die Unterscheidung der s-Laute, ausnahmslos richtig getroffen wurden, ein Resultat, das manchen Schüler unserer Mittelklassen (auf höheren Lehranstalten) beschämen könnte. Und das waren meist Kinder aus Bevölkerungsschichten, in denen Tag für Tag nur die nachlässigste Lautgebung zu finden ist.«

Zunächst müssen die Lehrer an niederen wie an höheren Schulen selbst erst für die Wichtigkeit der Stimmbildung erwärmt und in ihr ausgebildet werden. Die Tätigkeit einzelner Lehrer, die in ihren Klassen die Schülerstimmen zu bilden sich bemühen, kann keinen dauernden Erfolg schaffen, denn das von ihnen mühsam Aufgebaute mufs rettungslos einstürzen, wenn nicht die Lehrer der andern Fächer mit- und die Lehrer der nächsten Klassen weiterbauen. Die Schüler müssen eben von der untersten bis zur obersten Klasse an allen ihren Lehrern das Muster der kunstgerechten Stimmverwendung finden. Vor allen andern scheinen die Gesanglehrer berufen, die Stimmen zuerst zum kunstgerechten Sprechen, dann zum Singen heranzubilden. Aber unter den gegenwärtigen Verhältnissen werden nur wenige, sehr wenige dieser Herren der Aufgabe entsprechen können. Die Klagen der Ärzte über die Unwissenheit der meisten Gesanglehrer in physiologischer Beziehung sind leider sehr berechtigt.*)

Nicht minder aber als die Gesanglehrer ist gegenwärtig auch die Menge der andern Lehrer an Schulen aller Arten noch nicht vorbereitet, systematischen Stimmbildungsunterricht zu erteilen. Der angehende Philolog findet auf der Universität wohl Gelegenheit, wissenschaftlich-phonetische Studien zu betreiben, und die Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898, § 17a und § 18a verlangt von dem Kandidaten des höheren Lehramts in der Staatsprüfung für die facultas docendi in den neueren Sprachen den Nachweis von Kenntnissen der Elemente der Phonetik, aber die Kenntnis der praktisch-phonetischen Lautschulung wird dort nicht gefordert. Und doch ist kein Lehrer ohne weiteres auf diesem Gebiete für seine Schüler vorbildlich. Neben dem Wissen mufs aber auch das Können verlangt werden denn verba docent, exempla trahunt. Selbst der, der Schriften über die Physiologie der Stimme, vor allem Helm-

*) Ebenda S. 3 f.

**) A. a. O. S. 8.

*) Man vergleiche darüber Krause, Die Erkrankungen der Singstimmen, ihre Ursachen und Behandlung. (Nach einem Referat vorgetragen auf dem XII. Internationalen Medizin. Kongrefs zu Moskau.) Berlin 1898. Ferner: Schwidop a. a. O. S. 17/18 und Hennig, Lerne gesundheitsmäfsig sprechen! Wiesbaden 1899. S. 14.

holtz' Klanganalyse, studiert hat, wird in der Praxis des Schullebens merken, daſs alle Theorie grau ist und die besten Kenntnisse in der Phonetik in der Luft schweben, solange nicht praktische Übung und Beobachtung der Spracherzeugung dazu kommt. Ebensowenig wie der Akademiker ist der seminaristisch gebildete Lehrer stimmlich vorgebildet.

Auf dem Gebiete der stimmlichen Vorbereitung auf den Lehrberuf muſs also von unten angefangen werden, d. h. die Stimmbildung muſs in die Zahl der Lehrfächer auf Präparandenanstalten und Lehrerseminaren eingeführt werden. Nur so kann ein Stamm von tüchtigen Stimmbildnern gewonnen werden, die imstande sind, später die Schülerstimmen zu leiten und zu überwachen. Gleichzeitig muſs auch dafür gesorgt werden, daſs die akademisch gebildeten Lehrer für ihre Tätigkeit als Stimmbildner ausgebildet werden. Auf den Hochschulen muſs also Gelegenheit sein, systematischen Stimmbildungsunterricht zu genieſsen. An diesen praktischen Kursen hätten sich nicht nur die künftigen Oberlehrer zu beteiligen, sondern alle diejenigen Studierenden, die in ihrem späteren Berufsleben als Sprecher auftreten müssen. Mit Recht sagt Dr. Kafemann zu diesem Punkte:*) »Wir Modernen sind wahrlich bescheiden geworden und verlangen nicht mit Plato vom Redner, daſs er die Subtilität der Dialektiker, die Kenntnisse der Philosophen, die Diktion der Poeten, die Stimme und die Gesten der gröſsten Schauspieler besitze. Wohl aber müssen wir verlangen, daſs jeder, der öffentlich seine Stimme zu erheben den Mut hat, nicht seiner Stimme sich bediene, wie die Tiere sich ihrer angeborenen Waffen und ihrer Fähigkeiten bedienen, die im Umkreise ihres sog. Instinktes liegen. Es ist gewiſs nicht schwierig zu sprechen, wie einem der Schnabel gewachsen ist und den Schwierigkeiten der Aufgabe aus dem Wege zu gehen; wohl aber ist es eine Anmaſsung, ein Amt, das rednerisches Können verlangt, verwalten zu wollen, wenn man den höchsten Anforderungen desselben infolge mangelhafter Ausbildung nicht gewachsen ist. Die Einsicht in die Unzulänglichkeit des Könnens führt zur Forcierung und damit zum Bankerott der Stimme. Die Hygiene der Sprechstimme ist also im wesentlichen nichts weiter als angewandte Physiologie der Sprechstimme.« Auch hier ist der Einwand, man überbürde die Kandidaten durch die Forderung einer gründlichen Bildung der Sprechstimme in unerträglicher Weise, durchaus hinfällig, schon aus dem Grunde, weil der Besitz einer kunstgerecht geschulten Sprechstimme ein hochwichtiges berufliches Erfordernis ist, dem jeder Berufssprecher genügen muſs, um sich für sein Amt dauernd gesund und leistungsfähig zu erhalten. Die Forderung, daſs die Kandidaten in der Staatsprüfung zugleich auch einen gewissen Grad künstlerischer Fertigkeit im Gebrauche ihrer Stimme und Sprache nachweisen sollen, ist also durchaus berechtigt. Selbstverständlich hängt das Maſs des in diesem Punkte Erreichbaren im letzten Grunde von der individuellen Veranlagung ab, aber mit Ausnahme ganz weniger, von Natur stiefmütterlich behandelter Individuen werden alle sich ein bescheidenes Maſs lautrichtigen Sprechens bei eifriger Bemühung aneignen können. In analoger Weise müſste auch in den Konservatorien und Theaterschulen für eine weit sorgfältigere, auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende, praktisch-phonetische Lautschulung gesorgt werden, damit unsere Bühnenkünstler in höherem Maſse den Anforderungen genügen können, die man an eine edle, von den Gesetzen der Kunst beherrschte Bühnensprache stellen muſs, und damit auch die Gesanglehrer gründliche Kenner des propädeutischen Gebiets ihrer Kunst, d. h. eben der Sprachkunst, zu werden vermögen. Wenn erst überall da, wo die Berufssprecher aller Arten und die Sänger ihre Ausbildung erhalten, die Bildung der Stimme sich den ihr gebührenden Platz erobert haben wird, dann wird einer nationalen Pflicht genügt und eine nationale Aufgabe von höchster Bedeutung gelöst sein, dann werden die Miſshandlungen der Stimmen und der Muttersprache auf Kanzeln, Kathedern, in Gerichtssälen und Parlamenten, im Theater und in den Salons ihr Ende gefunden haben und das Wort Quintilians wird wieder zu Ehren kommen: »Sonis homines ut aera tinnitu dignoscimus.«

Karlsruhe. W. Berg.

*) A. a. O. S. 5.

Stimmorgan, hygienisch

s. Gesang, hygienisch

Stimmungsstörungen

s. Gefühlsstörungen

Stolz

Im Sprachgebrauche gilt Stolz häufig so viel wie Hochmut, Hoffart, Dünkel, und in diesem Sinne spricht man von National-, Geburts-, Geld-, Amts-, Heiligkeits-, Genie-, Gelehrten-, Vernunft-, Bettel-, Dummstolz usw. Der Stolz vermehrt sich nach Rochefaucould (Maxim. et Pens. Nr. 471) »in dem Maſse, als wir Fehler ablegen«; oft aber ist er auch nichts anderes als »die Maske der eigenen Fehler«. Solcher Stolz sucht seine Stärke in der würdesüchtigen Steifheit und Gemessenheit des äuſseren Gebarens und in der Geringschätzung der Mitmenschen und gehört in eine Reihe mit Eitelkeit, Affektiertheit, Unverschämtheit und Dummdreistigkeit; er sucht durch Äuſserlichkeiten zu ersetzen, was ihm an innerem Werte abgeht, und verdient Verachtung und den Fluch der Lächerlichkeit. Anders der edle Stolz, d. i. die von dem Bewuſstsein wahrer Menschenwürde und eigenen Wertes getragene Selbstachtung, die, gleichweit entfernt von Hochmut wie von Kriecherei, ruhig und maſsvoll, aber fest ihr Menschenrecht zur Geltung bringt. Auf ihn ist das Wort Goethes anzuwenden: »Nur die Lumpe sind bescheiden.« L. H. Jacob nennt ihn in seiner Erfahrungs-Seelenlehre (S. 330): »Die Freude über seine eigenen Vorzüge«. Schopenhauer grenzt ihn deutlich von der Eitelkeit ab mit den Worten (Aphorismen zur Lebensweisheit S. 65/66): »Stolz ist die bereits feststehende Überzeugung vom eigenen überwiegenden Werte in irgend einer Hinsicht, Eitelkeit hingegen der Wunsch, in andern eine solche Überzeugung zu wecken. Demnach ist Stolz die von innen ausgehende, folglich direkte Hochschätzung seiner selbst, hingegen die Eitelkeit das Streben, solche von auſsen her, also indirekt, zu erlangen.« Lazarus sagt von ihm (Leben der Seele, S. 227): »Die Selbstzufriedenheit gehört auch zu den Eigenheiten des Stolzes, der dadurch leicht zu der leidigen Gemeinschaft mit der Eitelkeit gelangt. An sich ist aber der Stolz edel; er beruht auf der Erkenntnis des eigenen, wahrhaften Wertes, aus welcher ein befriedigtes Selbstbewuſstsein hervorgeht, das gegen die Gunst der Höheren, wie gegen die Schmeichelei der Niederen unabhängig ist. Der Stolz ist nichts anderes als die Selbstehre des Mannes, welche groſs genug ist, ihn auf äuſsere Ehre, selbst von Höheren, verzichten, die selbst genuſsreiche Gemeinschaft von Niederen fliehen zu lassen; der Stolz ist der Ausdruck der inneren Selbständigkeit und Unabhängigkeit.« Eine prächtige Verkörperung des echten, steifnackigen, ungebeugten, mit Eigensinn und Menschenverachtung gemischten Stolzes, der nicht betteln und schmeicheln kann, gibt Shakespeare in seinem Coriolan. Edler Stolz entspricht der Charakterstärke der Sittlichkeit und entbehrt nie des Wohlwollens und der Billigkeit, während der unedle »ein Hindernis des Wohlwollens« (Ziller, Ethik, S. 185) darstellt, weil ihm das »gemeinsame Empfinden« abgeht. Von diesem Gesichtspunkte aus muſs auch der Nationalstolz, »die wohlfeilste Art des Stolzes« (Schopenhauer) beurteilt werden, wenn man ihn scharf von internationalem Hochmute scheiden will. Welchergestalt der fehlerhafte Stolz durch Erziehung zu bekämpfen ist, wolle man in dem Artikel Hochmut nachlesen.

Leipzig. O. Siegert.

Störungen, psychologische

s. Geistesstörungen

Störrisch

Der Sprachgebrauch verwendet dies Wort in gleichem Sinne wie widerspenstig. Die störrische Gemütsart ist ein seltsames Gemisch von Unnachgiebigkeit, Widerspruchsgeist, Abneigung und Zorn und stellt eine Querform des Eigensinnes dar. Man könnte sie als den Starrsinn der weiblichen Linie hinstellen. Nach Nietzsche (XI, 29) gelangt ein »störrisches Gemüt«

nicht »auf der Treppe der Liebenden« zur »Freiheit«. Schopenhauer gibt (in seinen Aphorismen S. 207) den besten Rat zur erzieherischen Behandlung störrischer Kinder: »Selbst störrische und feindselige Menschen kann man durch etwas Höflichkeit und Freundlichkeit biegsam und gefällig machen.« (Vergl. im übrigen: Eigensinn, Starrsinnig.)

Leipzig. G. Siegert.

Stottern

Das Stottern, ein Sprachfehler, der gewiſs so alt ist, wie die menschliche Sprache selbst, wird schon in den frühesten Überlieferungen der Orientalen und Griechen gelegentlich erwähnt. Wie eine merkwürdige Widerlegung des oft gehörten Vorurteils, daſs das Stottern einen Tiefstand der geistigen Fähigkeiten anzeige, wirkt es, wenn man hört, daſs die beiden ersten Stotterer, von denen Geschichte oder Sage zu berichten weiſs, in bedeutsamen Momenten Führer ihres Volkes gewesen sind, Moses und Battos, der von der Insel Thera (Santorin) griechisches Wesen an die Gestade Nord-Afrikas verpflanzt hat. (Herodot IV, 135.) Über die ganze Erde ist das Stottern verbreitet, wenn auch in verschiedenen Graden der Häufigkeit, die bedingt zu sein scheinen durch Unterschiede des Klimas, der Zivilisation, des Volkstemperamentes, des Sprachcharakters. Fortgeschrittene Kultur raubt den Nerven, indem sie ihre Reaktionsfähigkeit erhöht und verfeinert, zugleich einen Teil ihrer auf tieferen Stufen robusteren Widerstandskraft gegen schädliche Einflüsse: so mag es kommen, daſs die Unkultur der Afrikaneger einen ungünstigeren Nährboden für das Stotternübel bildet, als die Zivilisation Europas oder Amerikas. Das lebhaftere Temperament und das regere Mitteilungsbedürfnis des rhetorisch überhaupt besser veranlagten Südländers läſst in Italien und Spanien seltener Stottern entstehen als unter den Völkern Nordeuropas. Je stärker in einer Sprache sich das melodiöse und rhythmische Element gegenüber dem rein artikulatorischen geltend macht, je mehr sich ihr charakteristischer Gang dem Gesange nähert (China), um so geringer die Zahl der Stotterer. Doch bleibt hier im einzelnen vieles dunkel, um so mehr, da es durchaus an einer genügenden statistischen Grundlage fehlt.

Eine ungefähre Vorstellung von der Verbreitung des Stotterns gewährt die Aushebungs- und die Schulstatistik. Nach den vorliegenden Berechnungen, die zum Teil allerdings strengere Ansprüche der exaktstatistischen Methode nicht befriedigen, kommen in Frankreich auf je 1000 Gestellungspflichtige 6,32 Stotterer, die ihres Sprachfehlers wegen vom Militärdienste ausgeschlossen wurden; in Ruſsland dagegen nur 1,20. Man darf annehmen, daſs diese Zahlen sich nur auf die schwereren und störenderen Formen des Stotterns beziehen. Für Deutschland fehlt es an verwertbaren Angaben; dafür besitzen wir hier die Resultate einer von mir aufgestellten umfassenden Schulstatistik. Die Prozentzahlen bewegen sich für die einzelnen Länder und Provinzen zwischen den Grenzen 0,70 und 1,53. Im allgemeinen darf man auf je hundert Schulkinder etwa einen Stotterer rechnen. Ein ähnliches Verhältnis ist auch durch die in Nordamerika, in der Schweiz, in Ruſsland, in Dänemark vorgenommenen Zählungen festgestellt worden.

Ein merkwürdiger Unterschied der Häufigkeit ergibt sich dabei immer zwischen Knaben und Mädchen (etwa 3 : 1). Schon früh hat man beobachtet, daſs weibliche Stotterer viel seltener sind, als männliche, und sich zur Erklärung dafür auf Rousseaus Schilderung der weiblichen Eigenart berufen: »Die Mädchen verfügen über feinere und biegsamere Sprechorgane als die Knaben und fangen früher als diese zu sprechen an.« In der Tat unterscheiden sich die Geschlechter in Bezug auf die Sprache, ihre Organe und deren Entwicklung recht wesentlich voneinander. Während die Muskulatur der Frauen im allgemeinen den Namen des »schwächeren Geschlechtes« rechtfertigt, sind nach Waldeyer die Zungenmuskeln umgekehrt beim weiblichen Geschlechte kräftiger als beim männlichen. Beim Manne herrscht im Zustande der Ruhe die Zwerchfellatmung, bei der Frau dagegen, wahrscheinlich hervorgerufen durch die frühzeitige Einschnürung der unteren Rippenpartien durch Korsett (Schnürleibchen), die Rippenatmung, deren äuſserer

Hergang merkbarer und deshalb vom Willen leichter zu kontrollieren und zu beherrschen ist. Sodann bedingt bei den Mädchen die Geschlechtsreife in der Regel keine so wesentlichen Veränderungen des Kehlkopfes wie bei den Knaben. Das Sprechenlernen soll sich bei Mädchen zunächst sehr viel mehr in der Form der rein mechanischen Imitation vollziehen als beim Knaben, dessen Geist alsbald Sinn und Laut zu verknüpfen strebt und damit den Sprechorganen — oft vielleicht zu früh für den Grad ihrer augenblicklichen Leistungsfähigkeit — schwierigere Aufgaben stellt. Der innere Zusammenhang aber zwischen den einzelnen Momenten, in denen sich die Verschiedenheit der Geschlechter auch in Hinsicht der Sprache äufsert, und dem selteneren Vorkommen des Stotterns bei der Frau ist im einzelnen nicht recht deutlich.

In der Mehrzahl aller Fälle reicht die Entstehung des Stotterns bis in die Periode der Sprachentwicklung (im weitesten Sinne, also in die Zeit vor Beginn der Schulpflicht) zurück. Nach dem 16. oder 17. Lebensjahre werden Fälle von Neuentstehung des Stotterns nur sehr selten beobachtet. Auch in der dazwischen liegenden Zeit vermindert sich die Gefahr, dem Stottern zu verfallen, von Jahr zu Jahr. Mit zunehmendem Alter verliert dasselbe oft an Heftigkeit, wie schon Hippokrates beobachtet hat. Doch bringt die Heilkraft der Zeit allein es wohl niemals zu vollständigem Verschwinden; gewisse Residua des alten Übels wird das geschulte Ohr des aufmerksamen Beobachters fast immer schnell herausfinden. Bei Vätern, die ihre stotternden Kinder vorstellen, kann man sehr häufig aus kleinen, an sich unbedeutenden Anzeichen erraten, dafs sie früher selbst gestottert haben; direkte Nachfrage pflegt solche Vermutungen in der Regel zu bestätigen.

Das Stottern ist in ganz hervorragendem Mafse ein »Familienfehler«. Oft genug läfst sich nachweisen, dafs eine unmittelbare Übertragung von dem älteren Familiengliede auf das jüngere (durch psychische Ansteckung) nicht stattgefunden haben kann: dann ist an der Tatsache der Erblichkeit nicht wohl zu zweifeln. Im Gegensatze zu anderen Beobachtern ist nach meinen eigenen Ermittelungen das Moment der Erblichkeit weitaus bedeutsamer als das der Ansteckung; mir scheint die (allerdings vorhandene) Gefahr einer Erwerbung des Stotterns durch Nachahmung stark überschätzt zu werden. Gern und leicht gedeiht das Stottern auf dem Boden allgemeiner neuropathischer oder psychischer Belastung: es ist schwerlich blofser Zufall noch auch Beobachtungsfehler, dafs bei Stotterern häufig sog. Degenerationszeichen (angeborene Abnormitäten, die auf eine »Entartung« der Familie hinweisen) konstatiert werden. Nur mufs man sich hüten, die oft vorhandene erbliche Belastung ohne weiteres als eine Herabsetzung der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten zu verstehen. Es ist natürlich, dafs der Stotterer seine Fähigkeiten unvollkommener zu betätigen und nach aufsen hervortreten zu lassen in der Lage ist als die Glücklicheren, deren Sprache ungehemmt ist, und ebenso natürlich, dafs die Ausbildung und Entwicklung aller im Keime vorhandenen Anlagen durch Erziehung und Unterricht oft unvollkommen und unvollendet bleibt, weil die dem Willen nicht gehorchende Sprache jede selbsttätige Mitwirkung des Stotterers unendlich erschwert. Doch darf man sich durch den äufseren Anschein nicht zu dem Glauben verführen lassen, dafs das Stottern sich besonders bei geistig minderwertigen Kindern einstelle. Gerade darin, dafs meist eine durchaus normale intellektuelle Beanlagung durch das Stottern in seiner Entwicklung gestört und gehemmt wird, liegt zum guten Teil die schädliche soziale Bedeutung dieses Übels, das dem Dienste der Menschheit viele an sich wertvolle Kräfte entzieht. Auch ist nicht richtig, was gelegentlich behauptet worden ist, dafs das Stottern in den untersten Klassen der menschlichen Gesellschaft am häufigsten auftrete, also durch Armut und Verwahrlosung befördert werde und sich daher unter den Gewohnheitsverbrechern, die unsere Zuchthäuser bevölkern, verhältnismäfsig viel Stotterer vorfinden.

Die erbliche Belastung schafft nur günstige Voraussetzungen für die Entstehung des Sprachfehlers, ruft ihn nicht unmittelbar selbst hervor. Es bedarf dazu in jedem einzelnen Falle besonderer Gelegenheitsursachen, die bei Belasteten und Intakten überall gleichartig sind. Man kann

drei Gruppen unterscheiden, je nachdem sich die ersten Spuren des Übels nach einer momentanen, mechanischen Einwirkung (Fall, Schlag, Stofs), nach einer ebensolchen psychischen Erschütterung (heftiger Schrecken usw.) oder nach überstandener Krankheit (meist nach Infektionskrankheiten) zeigen. Auch kann allzugrofse Lebhaftigkeit des Temperamentes und des Redebedürfnisses, bei der das Denken der noch unentwickelten Sprache voraneilt und durch die Überstürzung oft wiederkehrende momentane Hemmungen veranlafst, zu dauernden Formen des Stotterns führen. Dafs Nachahmung des an anderen beobachteten Sprachfehlers, mag sie zunächst beabsichtigt oder unwillkürlich geübt werden, wirkliches Stottern erzeugen kann, ist sicher. Doch sind die Fälle, in denen von mehreren, im Lebensalter nicht weit voneinander abstehenden Geschwistern nur eins stottert, so häufig, dafs man die Gefahr der Ansteckung nicht allzu hoch anschlagen darf.

Die Anfänge scheinen in der Regel verhältnismäfsig unbedeutend. Zunächst vielfach an bestimmte Worte oder Laute gebunden und in schwachen Störungen zum Ausbruch kommend, zieht das Sprachübel im Laufe der Zeit weitere Kreise und erfährt zugleich jene Steigerung der Intensität, die schliefslich zu förmlichen Stotteranfällen von geradezu erschreckender Heftigkeit führen kann. Das Gesicht verzerrt sich; der Hals schwillt in würgender Anstrengung auf; aus dem Mund quillt der Speichel hervor; der Kopf wird heftig geschüttelt, nach hinten geworfen oder auf die Brust herabgedrückt; im Auge prägt sich Angst oder stiere Erwartung des erlösenden Momentes aus. Die während des Anfalles gewaltsam zurückgedrängte Luft ruft Erscheinungen hervor, wie sie bei Erstickungsgefahr wahrgenommen werden: das Gesicht rötet sich unnatürlich oder läuft blau an. Der ganze Körper ist in Tätigkeit; Arme und Beine zucken in scheinbar krampfhaften Bewegungen. Nicht immer verläuft der Stotternanfall auf der Stelle; sprungartige Vorwärts- oder Seitwärtsbewegungen gesellen sich hinzu und enden oft nicht eher, als bis ein fester Gegenstand, Tisch oder Wand, Halt gebietet.

Die Entwicklung des Stotterns von seinen ersten Anfängen aus vollzieht sich bald stetig, bald sprungweise, zuweilen unterbrochen durch kürzere oder längere Perioden, in denen es ganz verschwunden scheint, erreicht ihren Höhepunkt bei dem einen in überraschend kurzer Frist, bei dem anderen erst nach weitem zeitlichen Abstande, erhält sich auf ihm hier Monate, dort Jahre hindurch und schlägt die abwärts, zu allmählicher Zurückdrängung führende Bahn manchmal früher, sehr häufig aber auch niemals ein. Überall bewährt sich die Tatsache, dafs das Stottern ein Übel von ganz ungewöhnlicher Variabilität der Erscheinung ist, weil bestimmt und bedingt durch die in kein Schema zu zwingenden individuellsten Unterschiede der Einzelpersönlichkeiten.

Dafs die Unfähigkeit, in jedem Moment sicher über die Sprache zu verfügen und das den Stotterer überall begleitende drückende Bewufstsein dieser Unfähigkeit seiner ganzen geistigen Physiognomie auf die Dauer gewisse, für ihn selbst und für andere nicht gerade erfreuliche Züge aufprägt, ist begreiflich. Schon oft habe ich im einzelnen geschildert, dafs die Stotterer empfindlich, leicht reizbar, selbst jähzornig, andererseits bei allem, was ihre Sprache angeht, zaghaft im Entschlufs, schlaff im Handeln, dabei ungewöhnlich mifstrauisch und tief verbittert sind. Die dauernde Gemütsverstimmung kann sich bis zu krankhafter Melancholie und vollendetem Lebensüberdrusse steigern. Mit allen diesen Momenten hat jeder Heilversuch recht ernstlich zu rechnen. Denn, wenn er Erfolg versprechen soll, so setzt er Vertrauen voraus; und nichts ist schwerer zu erwerben, als das den Absichten des Lehrers entgegenkommende Vertrauen eines Stotterers.

Das Stottern, im Gegensatz zum Stammeln, von dem es erst 1830 durch Schulthefs scharf und deutlich unterschieden worden ist, zeigt sich niemals als eine wirklich dauernde, bei jedem Versuche zu sprechen notwendig auftretende Unfähigkeit. Jeder Stotterer kann unter gewissen Umständen, die individuell freilich unendlich verschieden sind, sprechen und zwar normal sprechen. Alle äufseren Organe, die der Sprache dienen, sind an sich arbeitsfähig und intakt oder weisen doch nur solche Abweichungen vom Normalen auf, wie sie auch bei völlig Sprachgesunden ohne gleichzeitige Be-

einträchtigung der Sprechtätigkeit beobachtet werden. Auch die Atmungsorgane zeigen keine auffälligen Besonderheiten, und ihre Leistungskraft erscheint nicht herabgesetzt. Davon, daſs bei den Stotterern weit häufiger als bei normalsprechenden Menschen hohe und spitze Gaumenbildung, Schwellung der Nasenschleimhaut oder der Rachenmandel (adenoide Vegetationen) angetroffen werden, habe ich mich trotz jahrelanger fortgesetzter genauer Untersuchungen noch nicht überzeugen können. Auch sind die weit auseinandergehenden Ergebnisse, zu denen die verschiedenen Beobachter gelangt, dieser Anschauung nicht günstig (man vergl. z. B. die Mitteilungen in der Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde 1897, 205, 1898, 171).

Das Stottern ist also kein organischer Fehler, sondern eine gelegentlich (in allen erdenkbaren Graden der Häufigkeit und der Intensität) auftretende Funktionsstörung. Kein Sprachlaut, weder Vokal noch Konsonant, ist sicher vor ihr. Weitaus am häufigsten wird bei der ein Wort eröffnenden Silbe gestottert, demnächst in Zusammensetzungen nach der Wortfuge. Auſserdem gilt im allgemeinen die Regel, daſs der Beginn des Satzes und erst recht der Rede das Auftreten der Störungserscheinungen begünstigt. Alles Sprechen ist ein unaufhörliches, rasches und leichtes Übergehen der Organe aus einer Stellung in die andere, eine lückenlose Aufeinanderfolge der verschiedenartigsten Bewegungen. Das Stottern hemmt oder zerreiſst diese Aufeinanderfolge, indem es die Organe entweder in einer einmal eingenommenen Stellung unzweckmäſsig lange festhält (tetanisches oder tonisches Stottern), oder eine an sich zweckmäſsige Bewegung fehlerhaft wiederholen läſst (choreatisches oder klonisches Stottern). In beiden Fällen hört man wohl sagen: der Stotterer »sitzt fest«, d. h. er findet den Übergang in die nächsterforderliche Bewegungsstellung nicht. Um den Übergang zu erzwingen, bietet er oft ein übergroſses Maſs an Kraft auf, das häufig von den eigentlichen Sprechwerkzeugen auf die verschiedenartigsten Muskeln übergreift; aber da diese Kraft auf eine falsche Stelle wirkt (recht eigentlich drückt), steigert sie nur die Heftigkeit der Störung. Alle krampfhaften Erscheinungen, die man beim Stotterer erblickt, beruhen im Grunde nur auf willkürlichen, im Laufe der Zeit freilich leicht gewohnheitsmäſsig werdenden Anstrengungen, durch Kraftvermehrung und durch die Zuhilfenahme aller möglichen Muskelgruppen (Mitbewegungen, wie sie sich bei jeder schweren körperlichen Arbeit von selbst einstellen) die Schwierigkeit, die er fühlt oder zu fühlen glaubt, gewaltsam zu brechen. In selteneren Fällen kommt es zunächst gar nicht zu einem hörbaren Sprechversuche und den damit verbundenen üblichen Stotternerscheinungen. Die Schwierigkeiten beginnen schon vorher, und das Stottern äuſsert sich für den Laien manchmal nur darin, daſs der mit dem Sprachfehler behaftete Mensch längere oder kürzere Zeit stumm bleibt, wo man nach der Situation eine sofortige Äuſserung von ihm erwartet. Ist der Anschluſs einmal gefunden, so geht es oft ohne Hemmung vorwärts, so daſs niemand in dem Sprechenden einen wirklichen Stotterer vermutet.

Unzähliger künstlicher Mittelchen bedient sich der Stotterer, um der Schwierigkeiten Herr zu werden, mannigfaltiger Mitbewegungen, die die ganze Skala von unauffälliger (und doch berechneter) Gestikulation bis zu konvulsivischen Zuckungen und sprungartigen Vorwärtsbewegungen durchlaufen, der Umstellung oder Einschiebung von Worten (auch von bedeutungslosen Silben) usw. Genauere Beobachtung lehrt, daſs es sich dabei überall um Autosuggestion handelt. Der Stotterer redet sich, oft auf Grund willkürlicher Verknüpfung verschiedener Wahrnehmungen, ein, daſs ein innererer Zusammenhang zwischen diesen Mittelchen und dem Gange seiner Sprache bestehe, und solange er selbst fest an diesen trügerischen Zusammenhang glaubt, verspürt er eine tatsächliche Erleichterung. Das führt von selbst auf die richtige Auffassung vom Wesen des Stotterns.

Es ist eine von mir an mehr als 4000 Stotterern und an mir selbst gemachte Erfahrung, daſs die Leidenden nicht stottern, wenn sie an ihr Übel gar nicht denken. Für gewöhnlich stehen sie unter der Herrschaft einer krankhaften Vorstellung, einer Art von fixen Idee, deren Inhalt sich auf die einfache Formel bringen läſst: »Ich kann nicht sprechen.« Individuelle Modi-

fikationen sind nicht selten: »Ich kann unter bestimmten Umständen, vor gewissen Personen, ich kann einzelne Worte oder Laute nicht sprechen.« Sobald diese Vorstellung durch andere übermächtige Empfindungen, Leidenschaften, Bestrebungen niedergehalten oder im Zustande absoluter Unbefangenheit (in der Einsamkeit; überhaupt wenn sich der Stotterer ganz unbeobachtet glaubt und nicht die Absicht hat, sich als Stotterer im Lesen oder Sprechen zu üben) wirkungslos wird, verschwindet das Stottern sofort. Manche Stotterer verfolgt sie bis in ihre Träume, andere entläfst sie im Schlafe aus ihren Banden: dann beobachtet man auch beim stärksten Stotterer, dafs er aus seinen Traumgeschichten heraus fliefsend und ungehemmt zu sprechen vermag. In den ersten Stadien der Genesung von schwerer Krankheit ist das Bild der Vergangenheit im Geiste des Rekonvaleszenten oft halb ausgelöscht, mit ihm auch das frühere Stottern. Die fortschreitende Genesung macht meist auch den alten Bwufstseins- und Gedächtnisinhalt wieder lebendig; in demselben Mafse, wie die Erinnerung an die früheren Zustände erwacht, kehrt auch das Stottern zurück.

Die das Stottern erzeugende krankhafte Vorstellung ist, wie das Gefühlsleben des Menschen überhaupt, vorübergehend sehr leicht zu beeinflussen, durch Zufälligkeiten, Einbildung, Ablenkung der Aufmerksamkeit auf andere Dinge usw. Manche sog. Heilung ist in Wirklichkeit nichts anderes als die Folge einer zufällig wirksamen Suggestion. Doch pflegt sich die Kraft jeder Suggestion rasch abzunutzen: dann tritt das alte Übel, manchmal um so stärker, wieder hervor.

Das Stottern ist demnach eine Störung des psychischen Lebens, erwachsen und allmählich erstarkt meist auf einem durch erbliche Belastung vorbereiteten Boden — das Wesen der Belastung besteht eben in der Beeinträchtigung der Widerstandskraft gegen psychische Schädlichkeiten — hervorgerufen durch eine einmalige tatsächliche Erfahrung (Sprachlosigkeit oder Erschwerung des Sprechens nach einer heftigen körperlichen oder psychischen Erschütterung oder auch in den Schwächezuständen der Rekonvaleszenz). Diese an sich belanglose, erstmalige Erfahrung kann in reizbaren, psychisch wenig widerstandsfähigen Individuen (vor allem in jugendlichem Alter, bei noch unentwickeltem Denkvermögen) ein besonderes Erinnerungsbild hinterlassen, das bei wiederholten Sprechversuchen leicht von neuem lebendig werden und sich wie eine störende Kraft zwischen den Willen zum Sprechen und die Ausführung der zum Sprechen nötigen Bewegungen einschieben kann. Das rasche, lückenlose Ineinandergreifen der sehr komplizierten Bewegungsmomente setzt ein unbefangenes, gleichsam selbstverständliches Vertrauen in die eigene Sprechfähigkeit voraus. Sobald die Unbefangenheit dieses Selbtvertrauens gestört ist, treten Hemmungen und Hindernisse auf, wie jeder in Momenten der Verlegenheit leicht an sich selber beobachten kann. In der pathologisch gestimmten Psyche des Stotterers verdichten sich solche Erfahrungen am Ende zu der Gewifsheit und Bestimmtheit einer vom Willen nicht mehr zu besiegenden, d. h. krankhaften Vorstellung der Unfähigkeit.

In welchem Mafse sich diese Vorstellung mit deutlichen Angstgefühlen (Furcht vor dem Sprechen) paart, hängt ganz von dem individuellen Charakter des einzelnen ab. Es gibt Stotterer, bei denen die »Sprechfurcht« so stark wirkt, dafs sie sich des Sprechens möglichst ganz enthalten; andere, gleichgültigere, reden trotz ihres Stotterns viel und gern, so gut es eben gehen will. Und doch stehen beide Kategorien unter dem Drucke der gleichen krankhaften Vorstellung, nur dafs dieser Druck auf ihre Gemütsverfassung nicht in gleichem Verhältnisse einwirkt.

Bei jeder vom Willen abhängigen Bewegung ist ein Stottern möglich, weil überall ähnliche Voraussetzungen für die Entstehung jener oben geschilderten krankhaften Einbildung der Unfähigkeit gegeben sind. Tatsächlich sind von mir (und nachher auch von anderen) Störungserscheinungen, die dem Sprechstottern ganz analog sind, beim Schreiben, Klavierspielen, Flöteblasen, beim Gehen, Zugreifen, Schlucken usw. beobachtet und beschrieben worden. Manchmal kommen solche Erscheinungen (wie Stottern beim Schreiben und Klavierspielen) mit richtigem Sprechstottern verbunden vor; dann empfinden die Leidenden selbst die innere Gleichartigkeit der in ganz ver-

schiedenen Muskelgruppen auftretenden Störungen. Die zentrale Natur des Stotternleidens ist heute allgemein anerkannt, und eine allmähliche Annäherung auch der anfänglich Widerstrebenden an meine zuerst im Anfange der 70er Jahre in mehreren Zeitschriften und später in meinem Buche »Das Stottern eine Psychose« vertretene Anschauung, wonach das Stottern eine Form psychischer Krankheit ist, unverkennbar.

Äufsere (chirurgische) Eingriffe, wie sie eine Zeit lang durch Dieffenbachs Einflufs in Aufnahme gekommen, wendet man deshalb längst nicht mehr an. Es herrscht völlige Einstimmigkeit darüber, dafs nur ein unterrichtlich-erziehliches Verfahren dem Stotterer wirkliche Hilfe bringen kann. Sehr verschiedenartige Wege sind für ein solches Verfahren vorgeschlagen worden, die im einzelnen zu verfolgen hier nicht möglich ist. Neuerdings legen A. und H. Gutzmann (Vater und Sohn) allen Nachdruck auf die »bewufst-physiologische Übung«, d. h. sie lehren den Stotterer sämtliche Sprechbewegungen, die sich beim Gesunden stets ohne Bewufstsein abzuspielen pflegen, vielmehr mit bewufster Kenntnis der sprachphysiologischen Vorgänge ausführen. Die wesentlichen Züge der dabei befolgten Methode sind nicht neu. Mir scheinen Gutzmann Vater und Sohn allzu sehr von der irrigen Annahme beherrscht zu werden, als ob der Stotterer wirklich nicht sprechen könne und einer völligen Neuerlernung der Lautsprache bedürfe. In Wirklichkeit kann aber jeder Stotterer sprechen und spricht unter gewissen Umständen ganz normal; es ist nur die Folge einer psychischen Störung, wenn er diese Fähigkeit so sehr oft nicht in die Tat umzusetzen vermag.

Das Sprachübel kann in seiner Wurzel nur getroffen und zerstört werden, wenn man dem Stotterer das Vertrauen zu seiner Sprechfähigkeit wiederzugeben im stande ist. Es bedarf dazu einer energischen und tiefwirkenden psychischen Beeinflussung, die nach meiner Ansicht und nach meiner Erfahrung nur derjenige mit einigermafsen sicherer Aussicht auf Erfolg ausüben kann, der für das Seelenleben des Stotterers ein mit- und nachempfindendes Verständnis besitzt, wie es wohl nur die allerpersönlichste, unmittelbarste Erfahrung zu geben vermag, d. h. der Besitz der zum Lehren nötigen Eigenschaften ist in diesem besonderen Falle vor allem daran geknüpft, dafs der Lehrer selber einmal gestottert hat und an seinen eigenen Erlebnissen und Empfindungen den Schlüssel zum Verständnis des fremden Leidens besitzt. Auf zweckentsprechend gewählte, den besonderen Bedürfnissen des einzelnen angepafste Sprechübungen kann natürlich auch eine vorwiegend psychische Behandlung nicht verzichten. Ihr Ziel mufs aber nicht eine abstrakte und charakterlose Regelmäfsigkeit und Gleichförmigkeit sein, sondern vielmehr die wirkliche Individualsprache des einzelnen Stotterers, wie sie sich in den bei niemandem ganz fehlenden Momenten des Gutsprechens äufsert. Jede Methode ist viel zu einseitig schematisch, um sich den Besonderheiten des Einzelfalles folgsam anschmiegen und so der bunten Vielgestaltigkeit des wirklichen Lebens gerecht werden zu können. Künstliche Mittel (wie langsames Sprechen, Taktsprechen u. dergl.) sind zu vermeiden, da sie die natürliche Sprache entstellen und verzerren und nur eine Abnormität an die Stelle der anderen setzen.

Wesentlich auf Anregung A. Gutzmanns sind an vielen Volksschulen besondere Stotternheilkurse eingerichtet worden; die zur Leitung berufenen Lehrer haben ihre Ausbildung meist durch ihn und seinen Sohn erhalten. Über die Erfolge der abgehaltenen Prüfungen und Vorstellungen berichtet die »Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde« an verschiedenen Stellen, nicht immer günstig. (Siehe Jahrg. 1892, 329; 1898, 107 und vor allem 1897, 290, wo Loty-Elberfeld nach zehnjähriger Erfahrung sehr verständig die Mängel des Systems darlegt.) Ich selbst vermag mich nach allem, was ich gesehen und gehört habe, nicht davon zu überzeugen, dafs die Schule mit dauerndem Erfolge die Behandlung des voll ausgebildeten Stotterns in den Kreis ihrer Aufgabe ziehen kann. Doch wird eine verständige Behandlung von seiten des Lehrers viel dazu beitragen können, um die Neuentstehung des Stotterns in der Schule zu verhüten und wohl auch um das bereits keimende Sprachübel in seinen allerersten Stadien zu ersticken. Überall sollte man dringen auf lautes, deutliches und ausdrucksvolles Sprechen mit

geöffneten Zahnreihen und entschiedener Beteiligung der äufseren Sprechwerkzeuge, der Lippen, so dafs neben den Konsonanten besonders auch der Vokalklang der Worte zu voller Geltung komme; man sollte der Ökonomie der Atmung beim Sprechen der Schüler seine Aufmerksamkeit zuwenden und durch Mahnung und Vorbild die Innehaltung eines zweckmäfsigen Sprechtempos einprägen, das allerdings nach dem Charakter des einzelnen Kindes und dem Tempo seiner Denktätigkeit verschieden sein mufs. Allzu langsames Sprechen ist ebenso schädlich, wie ein sich überstürzendes Poltern, indem es den Geist und die Organe nicht genügend beschäftigt und zwischen den in grofsen Pausen aufeinander folgenden Bewegungen Raum für allerlei störende Vorstellungen schafft. Wo Neigung zum Stottern beobachtet wird, ist jede Einschüchterung durch Äufserungen der Strenge oder des Unmutes zu vermeiden; es ist viel mehr zu erreichen durch freundliche, aufmunternde Milde, die, ohne grofs Aufhebens von Sprachfehler und Stotternübel, einfach durch Vorsprechen des verfehlten Wortes und Aufforderung zum Nachsprechen das Kind auf den richtigen Weg zurückführt und das wankende Selbstvertrauen festigt und stärkt. In Momenten sichtbarer Erregung verzichte man lieber auf den Versuch, das Kind zum Sprechen zu bringen, und warte einen geeigneten Zeitpunkt ab. Nur soll man all das möglichst unauffällig machen, damit nicht der kleine Stotterer die unangenehme und verwirrende Empfindung hat, Gegenstand einer besonderen Aufmerksamkeit zu sein.

Literatur: Eine geschichtliche Darstellung der Theorien und Methoden findet sich in Rudolf Denhardts »Das Stottern eine Psychose« Leipzig, Ernst Keils Nachfolger 1890 (in einigen Punkten ergänzt durch das Schriftchen »Was ist Stottern und wie soll es behandelt werden?« Ebenda 1892, 3. Tausend), und in H. Gutzmanns »Das Stottern«, Frankfurt a. M. 1898. Hervorzuheben sind noch Kufsmaul »Die Störungen der Sprache« (des von Ziemssen herausgegebenen »Handbuches der speziellen Pathologie und Therapie« XII. Band) und Ssikorski »Über das Stottern« (ins Deutsche übertragen von V. Hinze, Berlin, Aug. Hirschfeld, 1891). Seit 1891 erscheint im Verlage von Fischers mediz. Buchhandlung (H. Kornfeld), herausgeg. von A. u. H. Gutzmann, eine »Med.-pädagog. Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde.«

Eisenach. R. Denhardt.

Stoy, Karl Volkmar

1. Stoys Leben und Persönlichkeit. K. V. Stoy entstammte einem evangelischen Pfarrhause. Sein Vater war Archidiakonus zu Pegau in Sachsen, und hier wurde Stoy am 22. Januar 1815 geboren. Nachdem er den ersten Unterricht in seiner Vaterstadt empfangen hatte, kam er, 12 Jahre alt, auf die Fürstenschule zu Meifsen, wo er namentlich in den alten Sprachen sehr gefördert wurde, und besuchte 1833 die Universität Leipzig, um Theologie zu studieren. Er hörte einige Jahre theologische Vorlesungen, mehr jedoch als diese zogen ihn die philologischen Hermanns und die philosophischen der Herbartianer Drobisch und Hartenstein an. So kam es, dafs er das theologische Studium verliefs und sich der Philosophie zuwandte. Nachdem er 1837 die philosophische Doktorwürde erlangt hatte, begab er sich nach Göttingen, um unter Herbart selbst seine Studien fortzusetzen. Herbart, der seit vier Jahren wieder in Göttingen lebte, stand damals auf der Höhe seines Wirkens und gewann den jungen Stoy bald gänzlich für die Pädagogik. Aber Stoy fühlte, ehe er an die Verwirklichung seines Lieblingswunsches, akademischer Lehrer zu werden, herantrat, lebhaft das Bedürfnis, sich erst längere Zeit der pädagogischen Praxis zu widmen. Er verliefs deshalb 1839 Göttingen und siedelte nach Weinheim an der Bergstrafse über, wo sich damals die Bendersche Privaterziehungsanstalt eines grofsen Rufes erfreute. Schon in Weinheim entfaltete Stoy eine rege pädagogische Tätigkeit, indem er die ganze erzieherische Praxis in das Licht der philosophischen Pädagogik zu stellen suchte. Als ein wichtiges Ergebnis dieses Aufenthaltes darf die Schrift bezeichnet werden »Der deutsche Sprachunterricht in den ersten 6 Schuljahren«. Nicht minder wichtig ist seine Bekanntschaft mit Dr. Finger, einem Lehrer der genannten Anstalt, dem »Vater der Heimatkunde«, wie ihn Stoy später nannte. In Weinheim lernte er auch Schulreisen, Schul-

aufführungen, praktische Beschäftigungen, wie überhaupt ein reges Schulleben kennen und schätzen. So theoretisch und praktisch ausgerüstet, verliefs er nach dreiundeinhalbjährigem Aufenthalte im Oktober 1842 Weinheim und habilitierte sich 1843 als Privatdozent der Philosophie in Jena. Seine Dissertation führte den Titel: »De auctoritate in rebus paedagogicis civitatis Platonicae principibus tributa.« Gleichzeitig gründete er eine pädagogische Gesellschaft, aus der sich nach und nach das pädagogische Seminar entwickelte. Ostern 1844 übernahm er die Heimburgsche Erziehungsanstalt, der er als »Stoyschem Institut« in kurzer Zeit einen weithin geachteten Namen zu verschaffen wufste. 1845 verheiratete er sich mit der Tochter eines wohlhabenden Jenaischen Kaufmanns, die bis zu seinem Tode an all seinen pädagogischen Bestrebungen den lebhaftesten Anteil nahm. Nun entwickelte er zwei Jahrzehnte lang die regste Tätigkeit als Direktor jenes Instituts, als Leiter des pädagogischen Seminars, als akademischer Dozent und als pädagogischer Schriftsteller. 1865 jedoch traten Verhältnisse ein, die ihm die Fortführung seiner Jenaischen Professur unmöglich zu machen schienen (s. unten). Er legte sein akademisches Lehramt nieder, erhielt aber im April 1866 den neugeschaffenen Lehrstuhl der Pädagogik in Heidelberg. Sein Institut liefs er vorläufig noch durch einen Vertreter verwalten, bis er es 1868 käuflich an Dr. Keferstein abtrat. In Heidelberg, wo er im Wintersemester 1866 seine Vorlesungen begann, gründete er alsbald ein pädagogisches Practicum, dessen Teilnehmer ihre Übungen teils mit Schülern der Bürgerschule, teils mit Gymnasiasten abhielten. Doch befriedigte es ihn wenig, er hätte gern wieder ein pädagogisches Seminar wie das Jenaische gehabt. Aber seine Bemühungen in dieser Richtung waren erfolglos. Da erging 1867 von dem österreich-schlesischen Städtchen Bielitz aus die Einladung an ihn, die Organisation und das Direktorat des dort zu gründenden Lehrerseminars, des ersten evangelischen in Österreich, zu übernehmen. In Bielitz war Stoys Name bereits wohlbekannt, es wirkten hier vier aus dem Jenaischen pädagogischen Seminare hervorgegangene Lehrer, die sich bei der Gemeinde Achtung und Vertrauen erworben hatten. Der dortige evangelische Pfarrer Dr. Haase hatte schon früher die persönliche Bekanntschaft Stoys gemacht, und er war es besonders, der Stoys Berufung ins Werk setzte. Dieser folgte freudig der Einladung, erwirkte sich einen halbjährigen Urlaub und siedelte im November 1867 nach Bielitz über. Um die junge Einrichtung lebensfähig zu machen, ihr gleich von Anfang an den richtigen Geist einzuflöfsen, dazu bedurfte es eines solchen organisatorischen Talentes, eines solchen für die Lehrerbildung begeisterten Mannes, wie Stoy. Mit grofsem Geschick und tatkräftiger Ausdauer unterzog er sich seiner Aufgabe. Er wufste aus dem Kreise seines ehemaligen Jenaischen Seminars mehrere tüchtige Lehrer dauernd an die Anstalt zu fesseln und legte dieser die bewährte Einrichtung des Jenaischen Seminars mit seiner Übungsschule zu Grunde. 21 junge Leute wurden am Tage der Einweihung (9. Dezember 1867) feierlich in das Seminar aufgenommen. Die grofsen Schwierigkeiten, die durch die ungleichmäfsige und teilweise äufserst mangelhafte Vorbildung der Zöglinge, durch deren zum Teil ungenügende Kenntnis der deutschen Sprache (ein nicht geringer Prozentsatz stammte aus Böhmen und Galizien) und durch ihre meist überaus grofse Armut hervorgerufen wurden, wufste Stoy sämtlich zu überwinden. Dauernd jedoch das Direktorat zu übernehmen, wozu er wiederholt aufgefordert wurde, dazu konnte er sich nicht entschliefsen, weil er seine Lebensaufgabe in dem Wirken für ein pädagogisches Universitätsseminar erblickte. Seine Tätigkeit in Bielitz ehrte die theologische Fakultät zu Giefsen damit, dafs sie ihn 1867 zum Doktor der Theologie honoris causa ernannte. Nach Heidelberg zurückgekehrt, nahm Stoy im Sommer 1868 seine Vorlesungen und das pädagogische Practicum wieder auf. Aber sein Herz hing an Jena. Mit vielen alten Mitgliedern des Jenaischen pädagogischen Seminars stand er fortwährend in schriftlichem und mündlichem Verkehr, im Sommer 1869 leitete er persönlich in Jena die Feier des 25 jähr. Jubiläums des Seminars und rief seine »pädagogische Zweiggemeinde in Jena« ins Leben, die drei Jahre lang regelmäfsige Versammlungen hielt, und der Stoy wieder-

holt Besuche abstattete. Da das Heidelberger pädagogische Practicum nicht den gewünschten Erfolg hatte, richtete er seit 1870 »psychologisch-pädagogische Übungen« ein. Die Teilnehmer lieferten Arbeiten, die in den Versammlungen besprochen wurden. Die philosophische Begründung erhielten diese Übungen durch Stoys Universitätsvorlesungen. Aber sein Schaffensdrang begnügte sich damit noch nicht. Auch für die Volksschullehrer Heidelbergs und der nächsten Umgegend richtete er Vorlesungen ein, ebenso für die Lehrer in Mannheim, wohin er sich zweimal wöchentlich begab. Aufserdem widmete er wöchentlich mehrere Stunden der Unterweisung von Kandidatinnen an einer Bildungsanstalt für Lehrerinnen, hielt im Volksbildungsvereine zu Darmstadt pädagogische Vorträge und übernahm 1870 die Redaktion der »Allgemeinen Schulzeitung«, die er bis 1881 fortführte. Auch die österreichische Regierung war inzwischen auf Stoy aufmerksam geworden. So kam es, dafs er nebst einer Anzahl anderer hervorragender Schulmänner zu der sog. Wiener Enquete-Kommission berufen wurde, die unter dem Vorsitze des österreichischen Kultusministers im Februar 1871 in Wien zusammentrat, um über die Errichtung von Universitätsseminaren zur pädagogischen Ausbildung der Lehrer an Mittel- und Volksschulen zu beraten. Obgleich Stoys in den Versammlungen gestellte Anträge nicht ungeteilte Zustimmung fanden, so konnte er doch mit Befriedigung feststellen, dafs über die Notwendigkeit der pädagogischen Bildung der Lehramtskandidaten des höheren Schulamts unter den zwölf Mitgliedern der Enquete nur eine Stimme war, und dafs kein einziges Mitglied dem Satze widersprach, dafs die Einführung in die pädagogische Praxis unter der eigensten Mitwirkung des Professors der Pädagogik stattfinden müsse. Trotz dieser ausgebreiteten und vielfach erfolgreichen Tätigkeit und trotzdem Stoy selbst seine Stellung in Heidelberg als eine »freundliche und friedliche und sonst höchst angenehme« bezeichnete, fühlte er sich doch in Heidelberg nicht vollständig heimisch. Ein pädagogisches Seminar einzurichten, war ihm verwehrt worden. Und als er nun vollends von der pädagogischen Prüfung bei den Doktorpromotionen ausgeschlossen wurde, da fafste er ernstlich den Gedanken einer Rückkehr nach Jena ins Auge. Er wandte sich an die philosophische Fakultät zu Jena und erhielt in der Tat durch deren Vermittlung 1874 das Schreiben der Regierung, das ihm zum zweitenmal die Jenaische Honorarprofessur für Pädagogik übertrug. Jugendfrisch kehrte er nach Jena zurück, wo er im Sommersemester 1874 alsbald sein Seminar wieder einrichtete und bis zu seinem Tode fortführte. Daneben hielt er gut besuchte Vorlesungen über Psychologie, philosophische und Gymnasial-Pädagogik, Encyklopädie der Pädagogik, Herbarts Leben und System, Einleitung in die Philosophie und Logik. 1876 legte er auf der Bonner Konferenz Thesen über die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt vor (Bliedner, K. V. Stoy und das pädag. Universitätsseminar, S. 255 ff.), ebenso 1880 auf dem internationalen pädagogischen Kongresse in Brüssel und 1884 in London (ebenda, S. 327 ff.). Unter seiner tätigen Beihilfe wurde ferner in Jena eine höhere Mädchenschule nebst sich anschliefsendem Lehrerinnenseminar ins Leben gerufen. Stoy erteilte hier Unterricht in Pädagogik und trat durch Wort und Schrift vielfachen Anfeindungen des Lehrerinnenseminars entgegen. Allein sein und seiner Schüler Wunsch, die Pädagogik in den Kreis der angesehenen Fakultätswissenschaften erhoben zu sehen, wurde nicht erfüllt. Stoy war zwar in die Prüfungskommission für das höhere Schulfach berufen worden, aber seine Bewerbung um den durch den Tod des Professors Fortlage erledigten Lehrstuhl der Philosophie war erfolglos. Je schmerzlicher er und alle seine Freunde die darin liegende Zurücksetzung empfanden, um so wohltuender mufste die Bereitwilligkeit berühren, mit der das weimarische Staatsministerium auf Stoys sonstige Wünsche einging. In gehobener Stimmung feierte er im Kreise zahlreicher Mitglieder und Gäste den Seminargeburtstag am 9. Dezember 1884, aber bereits im folgenden Monat, einen Tag nach seinem 70. Geburtstage, erlag er einer rasch verlaufenden Lungenentzündung (23. Jan. 1885). Auf dem Fürstengraben zu Jena hat man ihm ein Denkmal errichtet, das am 31. Mai 1898 unter äufserst zahlreicher Beteiligung enthüllt wurde.

Stoys grofse Erfolge auf erzieherischem Gebiete sind wesentlich bedingt durch seine Persönlichkeit. Zwar war er von ziemlich kleiner Gestalt, aber sein Gesichtsausdruck hatte etwas sehr Anziehendes, besonders die lebhaften, geistvollen Augen. Durch sie beherrschte er seine Schüler und Zuhörer. In höchstem Glanze leuchteten sie, wenn er bei festlichen Versammlungen seiner Getreuen eine jener zündenden Ansprachen hielt, die ihres Eindruckes nie verfehlten. Seinen Körper hatte er durch allerlei leibliche Übungen sehr widerstandsfähig gemacht, so dafs auch das Asthma, an dem er in späteren Jahren öfter zu leiden hatte, ihn nur selten in seiner beruflichen Arbeit störte. Seine Beweglichkeit und Lebhaftigkeit waren aufserordentlich. Wenn er einmal in der Seminarschule unterrichtete, fuhr es wie ein elektrischer Funke durch die ganze kleine Schar. Von der Todsünde des Unterrichts, der Langenweile, wufsten seine Unterrichtsstunden nichts. Er verstand es meisterhaft, Bewegung in die ruhenden Gedankenmassen zu bringen und die Schüler in jene erwartungsvolle Spannung zu versetzen, die der Aufnahme des Neuen so günstig ist. Er hatte eben die Natur des Kindes und damit auch die Natur des Menschen gründlichst studiert. Seine unterrichtliche Tätigkeit gab den überzeugendsten Beleg für seine so oft ausgesprochene Behauptung, dafs die Psychologie eine der Grundwissenschaften der Pädagogik sei. Und so wufste er auch sich vollständig in den Anschauungskreis der reiferen Jugend zu versetzen. Den Studenten so zu beeinflussen, dafs seinem Geiste bleibende Richtungen eingedrückt werden, ist nicht leicht. Dafs Stoy einen so grofsen Einflufs auf die studierende Jugend ausübte, das hatte mehrere Ursachen. Er besafs eine gründliche Gelehrsamkeit. Die lateinische Sprache beherrschte er völlig, es fiel ihm leicht, sich in ihr gewandt und sicher auszudrücken. In den griechischen Klassikern hatte er sich eine grofse Belesenheit erworben, und Plato gehörte zu seinen Lieblingsschriftstellern. In der Geschichte der Philosophie und der Pädagogik war er zu Hause, wie kaum einer, und namentlich war es Herbart, den er inwendig und auswendig kannte. Aber auch Leben und Schriften eines Sturm, Trotzendorf, Neander, Thomas, Arnold, Wolfs Consilia scholastica, J. Pauls Levana, Pestalozzis Schriften hatte er einem ebenso eifrigen Studium unterzogen, wie die Schulordnungen des Mittelalters und der Neuzeit und die pädagogischen Hauptwerke eines Schleiermacher, Beneke und Waitz. Ebenso beherrschte er die Literatur der speziellen pädagogischen Methodik, wofür namentlich seine Encyklopädie Zeugnis ablegt. Von den deutschen Dichtern schätzte er besonders Rückert und Uhland, namentlich letzteren wegen der Reichhaltigkeit seiner Schöpfungen an pädagogischen Elementen (vergl. Stoys Aufsatz über Uhlands Pädagogik, Jahrb. des Ver. f. wissensch. Päd. 1870). Was aber die Hauptsache ist, Stoys Gelehrsamkeit war keine tote, er wufste sie überall und zu jeder Stunde zu verwenden. Man konnte von ihm mit Recht sagen, dafs er stets all das Seine bei sich trug. Daher die überraschenden Schlaglichter, die er oft mit einem einzigen Zitate sowohl in der mündlichen, als schriftlichen Rede auf einen Gegenstand zu werfen wufste (vergl. Bliedner, Zwanzig Lieblingszitate des alten Stoy, Deutsche Bl. für erz. Unterricht 1885). Sehr zu statten kam ihm sein heiteres Temperament. Es half ihm über manches hinweg, was einem anders gearteten Charakter wohl Spuren der Verbitterung eingedrückt hätte. Daher war er auch ein grofser Freund der Geselligkeit. Die häufigen Seminarfeste sind ihm von mancher Seite verübelt worden, allein doch nur von solchen, die ihnen nie persönlich beigewohnt haben und deshalb der Meinung waren, es müsse auf ihnen ebenso hergegangen sein, wie bei vielen modernen Festlichkeiten, wo Geist und Gemüt gleich leer ausgehen. Wenn auch nicht zu bestreiten ist, dafs jene Feste ohne die Gastlichkeit des Stoyschen Hauses kaum so verlaufen wären, als sie verliefen, so ist es doch im letzten Grunde jener ihnen von Stoy verliehene ideale Anstrich, der sie so anziehend machte und namentlich auch bewirkte, dafs die Feste nicht in liebedienerische Verherrlichungen der Person Stoys ausarteten. Noch dürfen zwei Züge in dem Bilde Stoys nicht aufser acht gelassen werden, der religiöse und der dichterische. Für ersteren liefern u. a. den Beweis die in seiner Familie abgehaltenen Hausgottesdienste, ganz

besonders aber die Art, wie das religiöse Leben in seiner Erziehungsanstalt gepflegt wurde. Seine dichterische Veranlagung geht schon aus seiner Vorliebe für eine gemütvolle und unbefangene Betrachtung der Natur und aus dem warmen Hauche hervor, der über vielen seiner kleineren Schriften liegt. Doch konnten ihn gewisse Gelegenheiten auch zu unmittelbaren dichterischen Leistungen begeistern. Die »Lieder des pädagogischen Seminars zu Jena« enthalten zwei Lieder von ihm, ein lateinisches »Cantilena nova«, und das ansprechende, seine innige Liebe zu Jena verratende »Frisch hab' ich den Kompafs genommen und bin nach Jena marschiert«. Von nicht geringer Formvollendung zeugt seine metrische Übersetzung des »Macte senex imperator« (Allg. Schulztg. 1871, Nr. 11 u. 12).

2. Das pädagogische Seminar und das Stoysche Institut. Der Geburtstag des Seminars ist der 9. Dezember 1844. Denn an diesem Tage erfolgte die Übernahme der Mädchenabteilung der Jenaischen Freischule als Seminarschule. Vorher hatten sich die Lehrübungen von Stoys pädagogischer Gesellschaft auf eine Anzahl freiwillig sich einfindender Knaben der Bürgerschule beschränkt. Bald entfaltete sich das regste Leben im Seminare. Lehrpläne wurden ausgearbeitet und eingehend besprochen, »Hospitieren, Referieren und Rezensieren« fleifsig geübt, die regelmäfsig wiederkehrenden Schulfeste feierlich begangen und der Grund zu vielen inneren Einrichtungen gelegt, die wie von selbst aus dem Seminare herauswuchsen und jene feste und doch flüssige Tradition begründen halfen, die den aus dem fortwährenden Wechsel der Mitglieder etwa hervorgehenden Nachteilen einen Damm entgegensetzte. Ein Seminarmitglied stellte die gesamten Ordnungen, Sitten und Einrichtungen der Übungsschule zusammen, wodurch die »Schulordnung der Seminarschule zu Jena« (3. Aufl. 1881) entstand. Sie trug das von Stoy stammende Motto: »Nicht ein toter Buchstabe, den Geist zu töten, sondern ein lebendiger Wegweiser, den Geist zu finden« und handelte in einem allgemeinen Teile von den tätigen Personen, von den Einrichtungen und Sitten, in einem besonderen von der Ordnung des Schulzimmers, von der Ordnung vor Beginn und während des Unterrichts, zwischen den Unterrichtsstunden und am Schlusse der Schule. 1848 ward dem Seminare die ganze zweite Knabenschule als Übungsschule überwiesen. Es war eine Armenschule; aber gerade eine solche brauchte Stoy schon deshalb, um »durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer zur totalen Umgestaltung der eigenen Denk- und Redeweise energisch zu nötigen«. Mit der Übernahme der Schule wuchs die Arbeit und die Verantwortung. Ein Lesebuch wurde zusammengestellt, Kinderbilder ausgearbeitet, auf dem Landgrafenberge ein Grundstück für Feldarbeiten erworben, eine Arbeitsschule ins Leben gerufen, Monatstabellen und Incipientenexamina eingeführt, ein Seelsorgerverein und eine Reisekasse gestiftet. Im Sommer 1853 fand dann die erste Reise der Seminarschüler in Begleitung ihrer Lehrer nach dem Thüringerwalde statt. Im folgenden Jahre kaufte Stoy ein fast rund herum von Gärten umgebenes, überhaupt sehr günstig gelegenes Grundstück, um auf ihm ein eigenes Gebäude für seine Übungsschule zu errichten. Die Mittel zum Bau gewann er teils durch Sammlungen, teils durch die Unterstützung des Grofsherzogs Karl Alexander, doch reichten sie noch nicht aus, vielmehr lud er sich eine Schuldenlast von 15000 M auf. Im Jahre 1858, dem Jubiläumsjahre der Jenaischen Universität, hielt die Seminarschule ihren Einzug in dem schönen Gebäude. Die kleinere Hälfte des Grundstückes wurde von dem Schulhause mit Turn- und Spielplatz, die gröfsere von dem Arbeitsgarten und dem botanischen Schulgarten eingenommen. Das zweistöckige Schulhaus enthielt geräumige Korridore und breite Treppen. Zu ebener Erde befanden sich die Turnhalle, zwei Klassenzimmer und die Wohnung eines Klassenlehrers, im mittleren Stocke drei Klassen, das Konferenzzimmer, die Wohnung des »Seniors« und eines zweiten Klassenlehrers, im obersten die Wohnung des Direktors, eine weitere Lehrerwohnung und der grofse Schulsaal mit der Seminarorgel, einem Geschenke früherer Seminarmitglieder. In den nächsten Jahren lag Stoy viel daran, für die neue Schule zwei ständige Lehrer zu gewinnen, doch scheiterten vorerst seine dahin gehenden Versuche. Dagegen gedieh sichtlich

das innere Leben des Seminars. Besonderes Augenmerk ward auf Psychologie und philosophische Pädagogik gerichtet, es wurde eine grofse Anzahl pädagogischer Arbeiten verfafst, aufserdem »Stundenbilder« und »psychologische Statistiken« gefertigt. Die grofse Mehrzahl der Mitglieder waren Theologen. Da es nun den Anschein gewann, als ob einige von diesen durch das Seminar von ihren Fachstudien abgezogen würden, entstand »eine feindselige Stimmung der theologischen Fakultät gegen das Seminar«. Als eine Wirkung dieser Stimmung darf man den Bescheid betrachten, den Stoy auf sein Ansuchen um Unterstützung des Seminars von den fürstlichen Erhaltern der Universität im Jahre 1865 erhielt. Es wurde ihm eine Subvention von 200 Talern unter der Bedingung zugesagt, »erstens, dafs die Aufnahme der Studierenden der Theologie als aufserordentlicher Mitglieder des Seminars erst im fünften Semester stattfinden darf, sowie zweitens, dafs dieselben in dem Seminare zu nicht mehr als 4 Stunden wöchentlich veranlafst werden sollen«. Auf diese Bedingungen glaubte Stoy nicht eingehen zu können, und da er aufserdem auf seinen Antrag auf Erhöhung seines Gehaltes von 300 Talern auf 500 Taler keine Antwort erhielt, kehrte er 1866 Jena den Rücken. Damit löste sich auch das Seminar vorläufig auf, erstand aber sofort wieder mit Stoys Rückkehr aus Heidelberg 1874. Anfangs wurde ihm in der inzwischen städtisch gewordenen Joh.-Friedr.-Schule eine Abteilung Knaben aus der Mittelklasse überwiesen, die von den Mitgliedern des Seminars in wöchentlich 5 Stunden unterrichtet wurden. Die Einrichtungen des alten Seminars, Pädagogicum, Criticum usw., lebten wieder auf. Aber Stoy ruhte nicht eher, als bis er die ganze Joh.-Friedr.-Schule als Übungsschule zurückerobert hatte. Das weimarische Ministerium zeigte sich seinen Bestrebungen geneigt, und so hielt 1876 das Seminar zum zweiten Male seinen Einzug in den liebgewordenen Räumen. Die Schule zählte damals 181 Kinder in fünf Klassen. Der gesamte Unterricht wurde von dem Oberlehrer, drei Klassenlehrern und den übrigen Mitgliedern des Seminars besorgt. Auch der Schulgarten ward wieder eingerichtet und jedem Schüler der Oberklasse ein Beet zur beliebigen Bewirtschaftung zugeteilt. In den folgenden Jahren entfaltete sich ein echt pädagogisches Treiben im Seminare und seiner Übungsschule. Die Versammlungen waren durchweg gut besucht, die Mitgliederzahl stieg beständig. Zahlreiche Festlichkeiten, bei denen namentlich auch die Teilnahme alter Mitglieder wohltuend berührte, dienten aufser der Erholung auch der ernsten Arbeit. Jedes Jahr ward eine 7- bis 9tägige Reise in den Thüringerwald mit der Oberklasse unternommen. Stoy selbst nahm fast immer an diesen Reisen teil und ging in Ertragung der Reisebeschwerden mit gutem Beispiele voran. In ganz Thüringen war die Stoysche Reisegemeinde bekannt und wurde überall freundlich aufgenommen. Auf 20 Reisen konnte 1884 das Seminar zurückschauen. Bemerkenswert ist, dafs die Zahl derjenigen Seminarmitglieder wuchs, die bereits das akademische Triennium oder das theologische Examen hinter sich hatten und so der pädagogischen Ausbildung sich ungestört widmen konnten. Wenn man die hohen Anforderungen bedenkt, die an Zeit und Kraft jedes Eintretenden, nicht blofs an die Klassenlehrer, gestellt wurden (unentgeltliche Übernahme mehrerer Unterrichtsstunden für ein ganzes Semester, gewissenhafte Vorbereitung für jede einzelne Lehrstunde, Besuch der zahlreichen, mehrstündigen Konferenzen, Ausarbeitung von Protokollen, Lehrplänen, Wochentabellen, Kinderbildern, Kritiken, Teilnahme am Seelsorgervereine und an den Reisen, Einreichung einer philosophisch-pädagogischen Abhandlung usw.), so mufs man mit Bewunderung erfüllt werden über die Anziehungskraft, die das Seminar trotzdem ausübte. Im ganzen hat es etwa 700 Mitglieder gehabt, unter ihnen besonders Angehörige der thüringischen Staaten, aber auch manche Ausländer, wie Griechen, Armenier, Nordamerikaner u. a. Sicher ist, dafs das Stoysche pädagogische Seminar einen äufserst wohltätigen und jedenfalls noch lange fortwirkenden Einflufs auf das deutsche Schulwesen, vornehmlich in Thüringen, gehabt hat. Die meisten Thüringer Seminare sind mehr oder weniger Nachschöpfungen des Stoyschen. (Ausführlicheres über das Seminar s. in den unten verzeichneten Schriften.)

Das Institut sollte der Verwirklichung eines Hauptsatzes der Pädagogik dienen, den Stoy selbst mit den Worten kennzeichnet: »Nur wo um des Kindes selbst willen auf sein Wesen und Tun ein Einfluſs ausgeübt wird, wird erzogen, überall, wo das Kind Mittel für irgend einen Zweck der Erwachsenen ist, da mag von Aufziehen, Zähmen, Abrichten, darf aber nicht von Erziehung geredet werden« (Idee der Erziehungsanstalt, S. 6). Hiernach sollte seine Erziehungsanstalt sich streng scheiden von »Drillinstituten«, »Wohnungskasernen« und solchen Anstalten, die dem Leiter nur als »Erwerbsquellen« dienen. Die echte Erziehungsanstalt kann nur in der Familie ihr Muster suchen. Wie in dieser der Hausvater und die Hausmutter den Mittelpunkt bilden, so in der Anstaltsfamilie der Direktor und dessen Lebensgefährtin. Aber die Anstaltsfamilie kann die Einzelfamilie an Leistungsfähigkeit insofern übertreffen, als »der Wohnsitz der Anstalt hier einzig und allein zum Heil und Gedeihen der Kinder gewählt und gestaltet wird«. Vor den öffentlichen Erziehungsanstalten hat das Privatinstitut zwei wichtige Vorzüge: Es hat die Möglichkeit, jeden Schüler nach seiner Natur zu beobachten und entsprechend zu behandeln, und es hat völlige Freiheit in der Wahl der Lehrer. Leistet es somit eine gewisse Bürgschaft für das physische und intellektuelle Gedeihen der ihm anvertrauten Zöglinge, so kann es auch den veredelndsten Einfluſs auf deren Gemüt und Charakter ausüben. Das geschieht schon durch die Anordnung, Auswahl und die ganze Gestaltung des Unterrichts, ferner durch zahlreiche Maſsregeln der Zucht und der Führung, durch welche Treue im groſsen und kleinen, Aufrichtigkeit, helfende und duldende Liebe der Zöglinge bezweckt werden. Als Grundstimmungen, deren sich die ganze Anstaltsfamilie bemächtigen soll, können Heiterkeit und Wärme bezeichnet werden. Sehen wir nun, wie das Stoysche Institut den soeben gekennzeichneten Zweck zu erreichen suchte. Zunächst die Sorge für das körperliche Gedeihen. »Zweckmäſsige Nahrung, genau abgewogener Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, Bewegung und Ruhe, Turnen und Baden, Spielen und Wandern, Wohnen und Schlafen in heiteren Räumen — in diesen Punkten liegen die Hauptelemente unseres Gesundheitsrezeptes« (Zwei Jahresernten, S. 38). Die von Stoy übernommene Anstalt des Dr. Heimburg hatte eine günstige Lage, insofern sie nicht im Innern der Stadt sich befand, sondern nicht weit vom Paradiese, dem schönsten Teile Jenas. Stoy erweiterte sie durch mehrmaligen Anbau und richtete das Gebäude so ein, daſs es möglichst allen gesundheitlichen Anforderungen entsprach. Im unteren Stocke befanden sich der geräumige Speisesaal mit einem eisernen Ofen zum schnelleren Erwärmen und einem Berliner zum längeren Erhalten der Wärme, ferner der Lernsaal mit vier Arbeitstischen und mit Fenstern, die nur die Aussicht auf den Garten und den Turnplatz gewährten und so die Schüler vor allen Störungen der Straſse schützten. In der Mitte des Saales hatte auf einem erhöhten Sitze der überwachende Lehrer seinen Platz. Auſser Küche und Speisekammern hatte das erste Stock noch die Turnhalle mit doppeltem Eingange, einem vom Vorsaale und einem vom Turnplatze aus. Im zweiten Stocke befanden sich auſser den Privatzimmern des Direktors die Krankenstuben, welch letztere im Falle der Not gänzlich abgesperrt werden konnten. Das dritte Stock ward von zwei durch das Wasch- und Ankleidezimmer getrennten Schlafsälen eingenommen. In einem Seitengebäude war die Hauskirche mit Orgel und Altar, in dem anderen zehn Schulzimmer, ein chemisches Laboratorium, der Schulsaal, das physikalische Kabinett, die Werkstatt, die Lehrerwohnungen und das für die Winterzeit berechnete Badezimmer. Zwischen den beiden Seitengebäuden war der Spielplatz und der Anstaltsgarten. — Für die Kost galt als Hauptgesichtspunkt, daſs sie einfach und kräftig sei. Zum ersten Frühstücke gab es Milch mit Weiſsbrot oder Kaffee mit Semmeln, letzteres an Sonn- und Festtagen, sowie für die konfirmierten Zöglinge, das zweite Frühstück bestand in Weiſs- oder Schwarzbrot mit Butter, die Mittagsmahlzeit an Wochentagen aus Suppe und einem Gerichte, an Sonntagen aus drei Gerichten, die Abendmahlzeit meistens aus Suppe und Butterbrot. Bier, und zwar Weiſsbier, wurde nur Sonnabend abends während des Sommers, Tee Sonnabend abends im Winter,

Wein nur bei besonderen Festlichkeiten, wie an den Geburtstagen des Hausvaters und der Hausmutter, getrunken. — Auch für die Kleidung bestanden genaue Vorschriften, um Eitelkeit und Modesucht fern zu halten. Grundsatz war auch hier höchste Einfachheit. »Wir bewahrten uns unsern schmucken Turnanzug mit seiner Jacke alle Tage des Sommers, unsere kleidsame schwarze Bluse als die gemeinsame Sonntagsuniform für grofs und klein, die schwarze Mütze in der schlichtesten Form für die Sonntage, den bei Regen wie bei Sonnenschein gleich zweckmäfsigen Gebirgshut für unsere Spaziergänge und Wanderfahrten« (Zwei Jahresernten, S. 47). — Ein Hauptaugenmerk wurde auf die richtige Verteilung von Arbeit und Erholung gerichtet. Sommer und Winter mufste früh fünf Uhr aufgestanden werden. Unter der Aufsicht eines Lehrers ging das Waschen und Ankleiden vor sich. Dann folgte eine, im Winter zwei Arbeitsstunden im Lernsaale, hierauf eine kurze Erholungspause, dann die Morgenandacht, an der alle Glieder der Hausgemeinde, die Dienstboten nicht ausgenommen, teilnahmen. Die eigentliche Schulzeit dauerte im Sommer vormittags von 7—12, im Winter von 8—12. Die unteren Klassen hatten jedoch nach jeder, die oberen erst nach der zweiten Unterrichtsstunde eine Freiviertelstunde. Während dieser wurde ein Spaziergang nach dem Paradiese gemacht, nach dessen Beendigung alle Schüler paarweise, von Lehrern geführt, in die Anstalt zurückkehrten. Dem Vormittagsunterrichte folgte wieder eine Freiviertelstunde, während welcher die Lehrer Konferenzen hielten und die Schüler ihre Bücherfächer und Schränke in Ordnung brachten, hieran schlofs sich das gemeinsame Mittagsmahl, an dem der Hausvater, die Hausmutter und alle nicht verheirateten Lehrer teilnahmen. Die Zeit bis 2 Uhr war für Erholung und freie Tätigkeit bestimmt. Die Schulzeit des Nachmittags dauerte von 2 bis 4 Uhr. Um 4 Uhr nahmen während des ganzen Sommers sämtliche Zöglinge unter Führung von Lehrern und des Direktors ein Flufsbad in der nahe gelegenen Saale. Daran schlofs sich das Vesperbrot. Von 5—6$^1/_2$ Uhr war wieder Arbeitszeit, dann folgte Turnen und Exerzieren. Nach der ebenfalls gemeinsamen Abendmahlzeit gingen die Schüler in den Sommerabenden unter Führung von Lehrern spazieren oder begaben sich in den Berggarten oder spielten auf dem Turnplatze. Um 9 Uhr rief die Glocke zur Abendandacht, und bald danach ging es zur Ruhe. Die Ordnung in den Schlafsälen wurde streng aufrecht erhalten. Der Mittwochnachmittag war zu Exkursionen bestimmt, um die Jenaische Umgegend, besonders ihre reiche Flora, kennen zu lernen. Der Sonnabendnachmittag gehörte dem Berggarten. Hier hatte jede Abteilung ihr bestimmtes Stück Land und eine Laube. Nach beendigten Gartenarbeiten wurde gespielt und hierauf bei einem Fäfschen Weifsbier die Abendmahlzeit in den Lauben eingenommen. Unter Gesang und in geordnetem Zuge ging es dann zurück in die Stadt. Im Winter schlofs sich unmittelbar an die Schulstunden viermal wöchentlich Turnen in der geheizten Turnhalle. An drei Wochentagen versammelten sich die Schüler nach der Abendmahlzeit in der »Werkstatt«. Hier wurden Papparbeiten gefertigt, ferner Modellieren, Drechseln und Tischlern geübt. Den Unterricht erteilten teils Lehrer der Anstalt, teils geeignete Meister der Stadt. Jede »Zunft« hatte nach den Leistungen ihrer Mitglieder Lehrlinge, Gesellen und Meister. Vor Weihnachten wurde durch ein besonderes »Zunftgericht« unter Vorsitz des Direktors die Hauptversetzung aus einer unteren in eine höhere Abteilung vorgenommen. Endlich wurde im Winter auch ein öffentlicher Abend zur Vorbereitung dramatischer Aufführungen bestimmt, und zwar sowohl solcher in deutscher, als in französischer und englischer Sprache. Zur Aufführung kamen von Lehrern bearbeitete Stücke aus der Odyssee und Ilias, die Hermannsschlacht, thüringische Sagen, Peter in der Fremde, Zriny, Ernst von Schwaben, Ludwig der Bayer, Tell, Wallenstein, Egmont, Götz von Berlichingen, Shakespearesche Stücke und französische Lustspiele. Am Sonnabend war Unterhaltungsabend, an dem sich die einzelnen Abteilungen auf den Zimmern ihrer »Tutoren« versammelten, und wo erzählt, gelesen und gespielt wurde. Karten- und Hazardspiele aber waren ausgeschlossen. — Unter den Veranstaltungen, die aufser

der Kräftigung des Körpers auch andere Ziele verfolgten, sind vornehmlich die alljährlichen Reisen, die Festlichkeiten und das Turnen zu nennen. Auf die Reisen wurde ein grofser Wert gelegt. Reisemonat war der September. Schon 4 Wochen vorher begannen die Reisevorbereitungen. Diese bestanden besonders im Fertigen von Karten der zu durchreisenden Gegenden und in abendlichen Vorträgen der Reiseführer über Geschichtliches, Dichtungen und Sagen. Ohne zwingende Gründe durfte sich kein Schüler von der Reise ausschliefsen. Die erste Abteilung, aus den Konfirmierten bestehend, hatte als Reiseziel die Tiroler oder Salzburger Alpen, die zweite die Rhön, den Odenwald oder das Riesengebirge, die dritte das Fichtelgebirge, die fränkische Schweiz und den Harz, die vierte den Thüringerwald. Jede Abteilung war wieder in Sektionen geteilt und hatte zwei oder drei Trompeter an der Spitze. Die Lebensweise während der Reise glich, soweit angängig, der des Instituts. Jeder Tag ward mit einem Morgenliede begonnen und mit einem Abendliede geschlossen. Über alle hervorragenden Sehenswürdigkeiten hatten sich die Schüler Notizen zu machen, und zwar entweder an Ort und Stelle oder an den Ruhepunkten, besonders in den Nachtquartieren. Burgen und Ruinen wurden abgezeichnet, hervorragende Aussichtspunkte zu geographischen Prüfungen benutzt. Die Nachtquartiere wurden immer von einem vorauseilenden Lehrer vorherbestellt und hergerichtet. Hauptgrundsatz für sämtliche Reisen war Einfachheit und Abhärtung. Daher war während des Marsches die frugalste Weise Gesetz, und Bequemlichkeiten des Lagers oder der Fahrt durften nur als seltene Ausnahmen vorkommen. Nach der Rückkehr wurden sofort die Reisebeschreibungen gefertigt, damit sie zu Weihnachten nebst den Arbeiten aus der Werkstatt den Eltern auf den Weihnachtstisch gelegt werden konnten. — Auch den Festlichkeiten wurde grofse Aufmerksamkeit gewidmet. Hier zeigte sich Stoys organisatorisches Talent nicht minder als seine erzieherische Weisheit und sein tiefes Gemüt. Es wurden ziemlich viel Feste gefeiert; nicht nur der Geburtstag des Hausvaters und der Hausmutter, sondern auch der jedes Zöglings wurde festlich begangen. Zu den gewöhnlichen Schulfesten, dem Maigange, der einen halben, und der Turnfahrt, die einen ganzen Tag beanspruchte, traten auch ein Turn- und ein Schulfest, letzteres nach beendigtem Sommerhalbjahre, ferner die Gedenktage der Schlachten bei Jena und bei Leipzig und die Martinsfeier. Aber das Hauptfest war das Weihnachtsfest. Mit scharfem Blicke hatte Stoy erkannt, dafs dieses mit dem deutschen Wesen so eng verflochtene Fest in ganz besonderem Mafse geeignet war, seiner Anstalt den Charakter der Familie zu wahren. Daher wurden die Zöglinge in den Weihnachtsferien nicht nach Hause entlassen, die Anstalt sollte ihnen die häusliche Feier ersetzen. Das war eine hohe Aufgabe, aber sie scheint gelöst worden zu sein. Man mufs die Beschreibung einer solchen Weihnachtsfeier der Anstalt bei Credner (Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena, S. 69 ff.) nachlesen, um diese Behauptung gerechtfertigt zu finden. Sicherlich hat es nicht wenige Zöglinge gegeben, bei denen die Anstaltsfeier des Weihnachtsfestes einen viel tieferen Eindruck hinterlassen hat als die im eigenen häuslichen Kreise. In letzteren durften die Zöglinge nur einmal des Jahres zurückkehren, dann aber auf längere Zeit, nämlich in den vierwöchentlichen Osterferien. Den ganzen übrigen Teil des Jahres gehörten sie der Anstalt. Stoy hatte den Grundsatz, dafs »ein lange Zeit dauernder, ununterbrochener Aufenthalt in dem Anstaltskreise die Generalbedingung für die Wirksamkeit der Anstalt sei« (Zwei Jahresernten, S. 48). — Der Zweck des Turnens sollte nicht sein, die Schüler dieses oder jenes Kunststückchen zu lehren, sondern den Körper dem Geiste dienstbar zu machen, ein korporatives Ehrgefühl rechter Art zu pflegen und die Notwendigkeit erkennen zu lassen, dafs das Gedeihen auch des kleinsten Ganzen nur durch freiwillige Unterordnung jedes einzelnen zu ermöglichen sei. Kein Mitglied der Schulgemeinde durfte sich vom Turnen ausschliefsen. Besondere Turngesetze enthielten genaue Bestimmungen über das Verhalten auf Turn- und Spielplatz, über die einzuhaltende Ordnung und die Reihenfolge der Übungen. Das Eigentümlichste aber war das »Turngericht«. Es bestand aus den von der ganzen Turn-

gemeinde aus ihrer Mitte erwählten Vorturnern. Wer sich ein Vergehen gegen die Turngesetze zu schulden kommen liefs, wurde vor dieses Gericht geladen und entweder freigesprochen oder mit einer in der Turnverfassung genau bestimmten Strafe belegt. Gerade der Umstand, dafs die Urteilssprüche von den Kameraden ausgingen, verlieh ihnen einen besonderen Nachdruck, und so gewährten diese Turngerichte ein schönes Beispiel der Selbstregierung. Auch das Exerzieren wurde in ähnlichem Geiste geübt. Eine Probe, wie weit sie es darin gebracht hatten, legten die Zöglinge beim Schulfeste ab. Bei diesem wurde ein militärischer Umzug um die Anstaltsgebäude gehalten, vor einem der Schulzimmer, das als Hauptwache eingerichtet war, die Fahne aufgestellt, die Ein- und Ausgänge des Hauses mit Wachen besetzt usw. — Auch noch in anderer Weise als beim Turnen wurden die Zöglinge zum Dienste am gemeinsamen Ganzen herangezogen. Die Überwachung der Schüler war an die Lehrer der Anstalt in der Weise verteilt, dafs immer je zwei, ein älterer und ein jüngerer, einen Tag um den anderen die Aufsicht besorgten. Sie hiefsen die beiden »Diarii« und waren den ganzen Tag mit den Zöglingen zusammen. Neben ihnen gab es noch die »Tutoren«. So wurden die zwei oder drei Lehrer genannt, denen 8—12 Knaben, eine »Stube«, zur speziellen Seelsorge anvertraut waren. Pulte, Schränke, Bücher und Hefte standen unter ihrer täglichen Kontrolle, sie hatten über das ganze Verhalten ihrer Zöglinge Buch zu führen und danach Berichte über sie zu fertigen. Zur Unterstützung der Diarii und Tutoren dienten nun die »Stuben- und Wochenhelfer«. Erstere wurden unter Leitung des Tutors von den Stubenangehörigen auf ein halbes Jahr gewählt; das Geschäft der Wochenhelfer ging die Reihe um und bezog sich auf alle. Die Helfer hatten zu bestimmten Tageszeiten Berichte an die Diarii und an die Tutoren abzustatten, und jeden Sonntag wurde die Anstaltsfamilie gefragt, ob die beiden Wochenhelfer ihr Amt gewissenhaft und pünktlich verwaltet hatten oder nicht. In letzterem Falle wurde ihnen das Amt noch einmal übertragen. Aufserdem gab es noch Klassenhelfer zur Aufrechterhaltung der Ordnung in den Klassen. Alle Helfer wurden in Gegenwart der Lehrer zu ihrem Amte feierlich vom Direktor verpflichtet, und an sie hielten sich die Lehrer zuerst, wenn irgend eine Unordnung bemerkt wurde. — Trugen schon all die genannten Veranstaltungen viel dazu bei, einen guten Geist in der Anstalt zu erzeugen, so fand dieser noch besondere Nahrung durch die Art, wie dem religiösen Bedürfnisse Rechnung getragen wurde. Die gemeinsamen Morgen- und Abendandachten sind bereits erwähnt worden. An Sonn- und Festtagen fanden besondere Hausgottesdienste in der Hauskirche statt. Das Bedürfnis, den Zöglingen die Heilswahrheiten in einer ihrem Alter entsprechenden Weise darzubieten, hatte dazu geführt. Doch wurde auch die Bedeutung der öffentlichen Gottesdienste nicht verkannt. Die Zöglinge wurden abwechselnd in die Hauskirche und in die Kirche der Erwachsenen in der Stadt geführt. Auch für den Hausgottesdienst war die Ordnung durch ein besonderes Hauskirchenbüchlein genau festgestellt. In feierlichem Zuge, geführt vom Hausvater und den Wochenhelfern, begab man sich zur Hauskirche. Der Gottesdienst wurde eröffnet mit einem Spruche des Hausvaters, dann folgten die Antwort der Gemeinde und Gesang, dann wiederum ein Spruch nebst Chorgesang, hierauf die Verlesung der Gebete und des Sonntagsevangeliums durch die beiden Wochenhelfer, die Verkündigung des Wochenspruches durch einen Konfirmierten, Gesang und dann die Predigt, danach wiederum Gesang, dann das durch einen Lehrer gesprochene Vaterunser, zuletzt ein Segensspruch und das Amen der Gemeinde. An schönen Sonntagsmorgen des Frühlings oder Sommers wurde auch wohl der Gottesdienst im Berggrundstücke im Freien abgehalten oder die Zöglinge in das Kirchlein eines benachbarten Dorfes geführt. Unter den Zöglingen waren alle vier Konfessionen vertreten. Es mufste daher in dem gemeinsamen Hausgottesdienste alles sorgfältig vermieden werden, was Anlafs zu konfessionellem Hader geben konnte. Doch war dafür gesorgt, dafs auch die dem römisch- oder griechisch-katholischen Bekenntnisse Angehörigen an den Gottesdiensten ihrer Kirchen in Weimar oder Jena teilnehmen konnten. Die fromme

Sitte, bei allen Gottesdiensten und festlichen Gelegenheiten der Armen und Notleidenden zu gedenken, bürgerte sich auch in der Anstalt ein. Mehrere Opferstöcke forderten dazu auf, und bei Geburtstagen, am Weihnachtsfeste und bei Besuchen der Eltern erhielten sie manches Scherflein. Davon wurde dann den armen Kindern Jenas eine Weihnachtsfreude bereitet. Dafs auch der Pflege der Musik, ohne die ein Anstaltsleben kaum denkbar ist, Rechnung getragen wurde, versteht sich von selbst. Mehrere Musiklehrer waren angestellt, und da manche Zöglinge Unterricht im Violinspiel, im Cello und anderen Instrumenten erhielten, kam eine kleine Hauskapelle zustande, die bei festlichen Gelegenheiten Gäste und Zuhörer erfreute.

Betrachten wir nun etwas näher den Unterrichtsbetrieb. Die Anstalt hatte den Zweck, »Knaben aus gebildeten Ständen vom achten Lebensjahre ab an Körper und Geist zu bilden und zu kräftigen, dafs sie ihren Eltern und Angehörigen als gesunde und charakterfeste Jünglinge, denen man mit der besten Zuversicht ihre weitere Fortentwicklung selbst überlassen kann, zurückgegeben werden können« (Credner a. a. O., S. 8). Ausgeschlossen war jede Abrichtung für einen bestimmten Beruf. Die Schule gliederte sich in drei Abteilungen: Elementarschule, Realschule und Gymnasium. Bis zur Tertia (der Quarta eines Gymnasiums entsprechend) wurden alle Schüler gemeinsam unterrichtet. Erst dann begann die Trennung in Realschule und Gymnasium. Der Hauptunterschied dieser beiden Abteilungen lag darin, dafs erstere das Lateinische nicht fortsetzte. Erst mit dem 13. oder 14. Jahre brauchte sich der Knabe für Gymnasium oder Realschule zu entscheiden. Stoy sah in der zu frühen Abschliefsung der Interessen etwas höchst Bedenkliches und behauptete mit Recht, dafs »in die Nation um so mehr geistige Trennung kommt, je weniger die Gebildeten Gemeinsamkeit des Gedankenkreises haben« (Pädagogische Anlagen, S. 8). So hatten denn die künftigen Gymnasiasten ebenso ernst an den Naturbetrachtungen teilzunehmen, wie die künftigen Realschüler an dem Betriebe der lateinischen Sprache. Naturwissenschaften und fremde Sprachen sollten aber nicht um ihres künftigen Nutzens willen gelernt werden, sondern ihre Anziehungskraft durch sich selbst ausüben. Überhaupt war Stoy nichts verhafster als die im Kindermunde so häfsliche Frage: Wozu brauche ich das? Auch die Trennung in Gymnasial- und Realschulabteilung war keine vollständige. Die Einheit wurde ja schon durch die Gemeinsamkeit des Schullebens, die gemeinsame Feier des Schulgottesdienstes, die gemeinsame Anteilnahme am Turnen, an den Exkursionen, den Gartenarbeiten, Festlichkeiten und Schulreisen gewahrt, und aufserdem hatten beide Abteilungen diejenigen Lektionen gemeinsam, »welche auf Bildung und Durcharbeitung der gesamten Lebensansicht den nachhaltigsten Einflufs ausüben, nämlich Religion und Geschichte« (Pädag. Anlagen, S. 14). Gegenstände des Unterrichts waren: Religion, deutsche, lateinische, griechische, französische und englische Sprache, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Rechnen, Mathematik, Physik, Chemie, Zeichnen, Singen, Turnen und Exerzieren. Im Lateinischen hatten Untertertia, Obertertia und Gymnasialuntersekunda je 6, Gymnasialobersekunda und Gymnasialunterprima je 8 Stunden; das Französische begann mit der Quarta, das Griechische in der Gymnasialuntersekunda, das Englische in der Realuntersekunda. Unter den eingeführten Lehrbüchern befanden sich mehrere von ehemaligen Seminarmitgliedern verfafste. — Der Religionsunterricht wurde in der untersten Klasse im Frühling mit der Geschichte der Schöpfung begonnen, die Hauptgeschichten aus dem Leben Jesu wurden angeknüpft an die kirchlichen Feste und an die Jahreszeiten, als Verschaulichungsmittel dienten die Bilder von Olivier. Später trat das erbauliche Lesen der Bibel in den Vordergrund. In allen Klassen wurde am Schlusse der Woche das Evangelium des nächsten Sonntags ausgelegt. Die Schüler nichtevangelischer Konfession erhielten Privatunterricht. — Der Unterricht im Deutschen begann mit Sprach- und Lautierübungen, zugrunde gelegt wurden Sostmanns »70 Bilder für den Leseunterricht«, die erste Schrift war die lateinische. Grofse Aufmerksamkeit wandte man der Rechtschreibung zu, zuerst der natürlichen, später der historischen. Bei der Lektüre

wurde ein besonderes Gewicht gelegt auf schriftliche und mündliche Reproduktionen von Erzählungen und Beschreibungen, später auf das Aufsuchen der Disposition von Lesestücken. Beziehungen zum fremdsprachlichen Unterrichte traten sowohl bei der deutschen Grammatik, als bei den Stilübungen hervor. — Im fremdsprachlichen Unterricht spielte, namentlich für den Anfang, das genetische Verfahren (s. den Art. Mager) eine Hauptrolle. Die Anfangsgründe der lateinischen Sprache wurden aus Stücken des Lesebuchs, die der griechischen aus dem 9. Buche der Odyssee gewonnen. Grofses Gewicht wurde von Anfang an auf Vergleichung mit der deutschen Sprache und auf das Memorieren zusammenhängender Stücke gelegt, das Französische begann mit dem Auswendiglernen von Fabeln. Unterhaltungen in den betreffenden Sprachen (mit Ausnahme der griechischen) wurden ebenfalls frühzeitig geübt. Schriftsteller waren: Für das Lateinische Cäsar (Bellum gallicum), Livius, Ovid und Virgil, für das Griechische Homer (Odyssee) und Xenophon (Anabasis), für das Französische Scribe und Lamartine, für das Englische Walter Scott. — Für die Geschichte hatten die Schüler kein Lehrbuch in der Hand. In Quarta und Tertia war der Unterricht ausschliefslich biographischer Art, in Untersekunda trat die griechische, in Obersekunda die römische Geschichte im Zusammenhang auf, in Prima wurde auch Anleitung zur historischen Lektüre erteilt. — Die Geographie war in den unteren Klassen selbstverständlich Heimatkunde. Die eigentliche Geographie begann in Obertertia mit der Beschreibung der Ozeane. Ausführlicher wurden hier das Mittelmeer nebst der griechischen Halbinsel und Italien betrachtet, um für die Geschichte den Grund zu legen. Dann folgte die Beschreibung der Erdteile in der Reihenfolge: Australien, Afrika, Südamerika, Nordamerika, Asien, Europa. Fleifsige Übungen im Vergleichen, im Beschreiben von Kartenbildern und im Kartenzeichnen gingen nebenher. — In der Botanik wurden in allen Klassen typische Pflanzenindividuen vom Keimen an durch alle Entwicklungsstufen von den Schülern fortgesetzt beobachtet, die Beobachtungen notiert, zusammengestellt und verarbeitet. In der Zoologie geschah Ähnliches. Von den Individuen wurde allmählich zu den Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen emporgestiegen, allwöchentlich eine Exkursion gemacht. — In Physik und Chemie kam es besonders auf die analytische Betrachtung solcher Individuen aus dem Erfahrungskreise der Schüler, die eine vielseitige Betrachtung zulassen, und auf eigene Versuche der Schüler an. Aus den durch die ganze Schulzeit fortgesetzten meteorologischen Beobachtungen wurden in den Oberklassen Gesetze abgeleitet. — Im Rechnen begann man mit den vier ersten Operationen im Zahlenraume von 1—10, dann folgte der Zahlenraum von 1—100 und von 1—1000, hierauf die gemeinen und die Dezimalbrüche, die Kombinationslehre und algebraische Aufgaben. Den Stoff für die oberen Klassen bot das bürgerliche Rechnen bis zur Zinseszins- und Rentenrechnung. — Die Arithmetik begann in der Untersekunda. Sie wechselte mit der Geometrie dergestalt, dafs im ersten Halbjahre Arithmetik, im zweiten Geometrie getrieben und der Gegenstand, in welchem kein Unterricht stattfand, in einer wöchentlichen Stunde wiederholt wurde. Die Übungen bestanden unter anderem in lehrender Entwicklung eines Abschnittes durch die Schüler und in freien Vorträgen. Der eigentlichen Geometrie ging ein propädeutischer Kursus voraus, in dem die geometrischen Gebilde durch Betrachtung geometrischer Körper auf analytischem Wege gefunden wurden. Die Realoberprima kam bis zur Entwicklung der Stereometrie, der Lehre von den Kegelschnitten und bis zum Übergange zur Differential- und Integralrechnung. Auch hier bildeten selbständige Entwicklungen und freie Vorträge einen Hauptteil der Übungen. — Im Zeichnen wurde grofses Gewicht auf das Zeichnen nach der Natur (anfangs von Gegenständen im Klassenzimmer, später im Freien) gelegt. Das geometrische Zeichnen war auf die Prima der Realschule beschränkt. — Aufser den jedes Halbjahr abgehaltenen Wiederholungsprüfungen fanden zu Ostern öffentliche Examina statt. Hier kam es Stoy vor allem darauf an, alles Blendwerk zu vermeiden. Das Examen sollte ein unvorbereitetes sein. Daher liefs er sich die

Gegenstände unmittelbar vor der Prüfung von der Inspektion bestimmen. Über die Antworten der Schüler wurde genau Protokoll geführt und etwa wahrgenommene Mängel in der nachfolgenden Lehrerkonferenz eingehend erörtert. Konferenzen wurden überhaupt sehr viel abgehalten. Zunächst gab es jeden Morgen eine vor Beginn des Unterrichts, dann jede Woche eine zweistündige, deren Besprechungen und Beschlüsse protokolliert wurden. Die vier Punkte der feststehenden Tagesordnung der Konferenzen waren: 1. Organisation, 2. Hilfsmittel, 3. Methode, 4. Individuen.

Man ersieht aus dem Dargelegten, dafs die Anforderungen, die an Hausvater, Hausmutter und das gesamte Lehrerpersonal gestellt wurden, nicht gering waren. Stoys eigenes Beispiel rifs die übrigen mit sich fort. Wohl kam es vor, dafs die eine oder andere Lehrerpersönlichkeit, die unter den besten Vorsätzen eingetreten war, sich nicht in gleicher Weise fortentwickelte und den Anforderungen nicht gewachsen zeigte. Sie trennte sich dann ohne Stoys besonderes Zutun freiwillig von der Anstalt. Aber es gelang ihm doch, mehrere Lehrer auf lange Zeit an sein Institut zu fesseln. Es waren solche, die durch das pädagogische Seminar hindurchgegangen waren und hier den Geist jener uneigennützigen Lehrerliebe in sich aufgenommen hatten, die Stoy als das Höchste galt. Das pädagogische Seminar war die »Rekrutierungsstätte«, aus der das Lehrerpersonal des Instituts hervorging. Und damit verlor auch der Wechsel der Lehrer, der für viele andere Privatanstalten von grofsem Übel ist, seine nachteiligen Einwirkungen. Die Gesamtzahl der Schüler und Zöglinge des Instituts von 1844—1868 betrug 725. Eine Fortsetzung erhielt das alte Institut in der 1880 von dem Sohne Stoys, Dr. Heinrich Stoy (gest. 1905) errichteten und im Geiste und Sinne des Vaters geleiteten neuen Stoyschen Erziehungsanstalt zu Jena.

3. Stoy als pädagogischer Schriftsteller. 1. Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik, Leipzig 1861, 2. Aufl. 1878. (Die erste Auflage enthält nur die Encyklopädie, die zweite auch die Methodologie und Literatur der Pädagogik.) Die äufsere Anlage des Werkes erinnert insofern an die Hagenbachsche Encyklopädie und Methodologie der theologischen Wissenschaften und auch an die Stoyschen Vorlesungen, als immer einem gedrängt gefafsten Paragraphen eine längere Erläuterung beigefügt ist. Nach der Encyklopädie sind die drei Teile der pädagogischen Wissenschaften die »philosophische«, »praktische« und »historische« Pädagogik. Die philosophische Pädagogik verdankt ihr Dasein dem Erziehungsbedürfnisse und untersucht die Gültigkeit der Motive und dann die Sphäre für alle Wirksamkeit der Erziehung. Sofern die Motive in Antrieben des sittlichen und religiösen Gewissens liegen, entnimmt sie Lehensätze der Ethik und Glaubenslehre, und sofern die Frage nach der Wirksamkeit der Erziehung und ihren Grenzen sich auf empirischem Wege nicht beantworten läfst, bedarf sie der Lehensätze aus Metaphysik und Psychologie. Hiernach ergeben sich die beiden Hauptteile der philosophischen Pädagogik: »Teleologie« oder Lehre vom Zwecke und »Methodologie« oder Lehre von den Mitteln der Erziehung. Nach der Teleologie mufs die Erziehung den Zweck verfolgen, den der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde. Dieser Zweck liegt in einer solchen Zeichnung des sittlichen Ideales, in welcher die Resultate der philosophischen Entwicklung sich mit den Elementen des christlichen Glaubens vereinigen. Aufserdem hat die Erziehung dem Zögling zur dereinstigen Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke möglichst günstige Disposition zu geben. Da aber der Leib als Träger des geistigen Lebens für die Lösung aller Erziehungsaufgaben von der gröfsten Bedeutung ist, so hat die Erziehung auch für eine zweckmäfsige Beschaffenheit des leiblichen Lebens zu sorgen. Die Mafsregeln inbetreff des leiblichen Lebens sind aber nur die Vorbedingung der Erziehung, die Lehre davon ist daher an den Anfang des ganzen Gebäudes zu setzen. Die »allgemeine Diätetik« hat es unter den Gesichtspunkten der Behütung und Unterstützung mit der Pflege und als Gymnastik mit der Ausbildung des leiblichen Organismus zu tun. Die Prinzipien sind der Anatomie und Physiologie zu entnehmen. Auch die drei Unterabteilungen der »be-

sonderen Diätetik«, die »progressive« (nach dem Alter), die »sexuelle« und die »individuelle«, ruhen auf physiologischen Lehensätzen. — Die Methodologie zerfällt, da die von der Teleologie geforderten geistigen Zustände entweder durch mittelbare oder durch unmittelbare Einwirkung auf den Zögling hervorgebracht werden, in die Lehre vom »Unterricht« (Didaktik) und in die Lehre von der »Führung« (Hodegetik). Die »allgemeine Didaktik« handelt von der »Materie« und von der »Form« des Unterrichts und entnimmt Lehensätze der Psychologie. Den besten Unterbau gewährt das psychologische System Herbarts. In der Lehre von der Materie des Unterrichts, für welche der Maſsstab in dem Begriffe der »Bildung« liegt, wird der in den einzelnen Wissenschaften niedergelegte Gedankenstoff geprüft und seine relative pädagogische Bedeutung bestimmt. In erster Reihe stehen die Wissenschaften, die der religiösen, ethischen und theoretischen Lebensanschauung Stoff bieten, in zweiter die Wissenschaften von den Formen und Zeichen, wie Mathematik und Grammatik. Die Form des Unterrichts hat es mit der »Disposition«, der »Methode« und der »Technik« zu tun. Die drei Begriffe für die Disposition sind »Statik« oder die Lehre von dem Nebeneinander, »Propädeutik« oder die Lehre von dem Nacheinander der Unterrichtsstoffe, und »Konzentration«. Letztere fordert, daſs alle nur möglichen Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluſs des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft gespart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde. Die Methode oder der Gang des Unterrichts ist entweder »analytisch« (regressiv), wenn durch Zerlegung des absolut oder relativ nicht einfachen Gegenstandes das Einfache erst gesucht wird, oder »synthetisch« (progressiv), wenn die Betrachtung von einem Elemente zu dem nächsten ohne weiteres fortschreitet und so zu dem Vielen und dem Ganzen gelangt. Eine dritte, die »genetische« Methode, besteht in der Verbindung der beiden, indem der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjekts liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des Allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird. Die Technik ist die Lehre von den Hilfen, die die Methode in Anspruch nimmt. Die »objektive« Technik beruht auf einer Veränderung und Zubereitung des Lehrobjektes, die »subjektive« hat ihren Grund in der Person des so oder anders gearteten, in diese oder eine andere Gemütslage versetzten Lehrers. Die »besondere Didaktik« hat als »objektive« die in der Natur der Lehrobjekte liegenden Momente, wodurch die Wissenschaften zu Schulwissenschaften werden, als »progressive« die den verschiedenen Altersstufen, als »sexuelle« die den beiden Geschlechtern angemessene Materie, Form und Technik des Unterrichts zu bestimmen. — Die »allgemeine Hodegetik« handelt von den Aufgaben und der Methode der Führung. Der Grundbegriff der Führung ist der »Charakter«. Da in diesem das auf die äuſseren Objekte sich beziehende und das auf das eigene Innere sich richtende Wollen unterschieden wird, so hat die Führung sowohl für das objektive, als für das subjektive Wollen zu sorgen. Die Methode der Führung ist entweder »genetisch« oder »paränetisch«. Die genetische arbeitet an dem Aufbau des objektiven und subjektiven Charakters durch sorgfältige Wahl der Lektüre und des Umganges, durch eine feste Lebensordnung, durch Pflege der christlichen Kultur in der Hausgemeinde usw. Die paränetische ist mit dem vorhandenen Willensmaterial beschäftigt und verlangt in bezug auf den objektiven Charakter, daſs falsche oder bedenkliche Züge durch andere Elemente verdrängt, in bezug auf den subjektiven, daſs die nötige Korrektur der Urteile, Schätzungen, Zumutungen als Freundschaftsdienst des Erziehers aufgenommen werde. Jede der beiden Methoden nimmt eine Reihe von Hilfen in Anspruch, die als pädagogische »Polizei« sich zusammenfassen lassen. Die Aufgabe dieser ist, die, so zu sagen, nicht aus dem Herzen kommenden Äuſserungen und Handlungen des Kindes vorkommenden Falles so zurückzuhalten und zu leiten, daſs sie die Erziehungsarbeit nicht stören. Sie vermag das zwar direkt durch Gebot, Aufsicht, Drohung, Strafe, besser aber indirekt, indem sie das Interesse der Jugend durch Tätigkeiten und Einrichtungen fesselt, die so

sehr das Gemüt einnehmen, daſs an ein Hervorbrechen unwillkommenen Tuns gar nicht zu denken ist. Die »besondere Hodegetik« ist, wie die besondere Didaktik, eine »progressive« und eine »sexuelle«, auſserdem eine »individuelle«. In das Gebiet der letzteren fällt auch die Betrachtung der sittlichen Krankheit als eines höheren Grades der Abweichung von dem Normalzustande.

Die historische Pädagogik betrachtet in ihrem allgemeinen Teile die Gesamtheit der zugehörigen Dinge in ihrer Wechselwirkung und Aufeinanderfolge, in ihrem besonderen die Fortbewegung und Fortentwicklung eines bestimmten Elementes im Strome der Zeiten. Der »allgemeine« Teil gliedert sich wieder in die Geschichte der pädagogischen »Meinungen« und in die der pädagogischen »Praxis«. Beide haben gemeinsame Beziehungen zu Religion und Wissenschaft. Veränderungen in dem philosophischen Bewuſstsein bestimmen mehr die pädagogische Meinung, Bewegungen auf dem politischen und sozialen Gebiete mehr die pädagogische Praxis. Die Darstellungsform der historischen Pädagogik darf weder die der »Chronik«, noch die des »Memoirs«, noch die des »Pragmatismus«, sondern nur die »genetische« sein, die dem stillen Keimen und Wachsen nachgeht, gleichsam das Werden innerlich nachahmt, die durch ihre Nähe leicht verwirrenden pädagogischen Erscheinungen der Gegenwart verständlich macht und ebensowohl vor eiliger Bewunderung, als vor unzeitigem Kleinmute bewahrt. Der »besondere« Teil gliedert sich nach den pädagogischen Wissenschaften in die Geschichte der »Diätetik«, der Didaktik«, der »Hodegetik« und der »pädagogischen Praxis.« Die Geschichte der pädagogischen Diätetik untersucht die verschiedenen Formen, in denen sich das leibliche Leben der Kinder in bezug auf Nahrung, Kleidung, Wohnung, Lebensordnung und Gymnastik zu verschiedenen Zeiten bewegt hat, stellt aber nicht bloſs die Zustände selbst dar, sondern auch ihren Ursprung und ihre etwaigen pädagogischen Folgen. Die Geschichte der Didaktik, die mit dem ältesten Kulturvolke, den Chinesen, beginnt, hat es, gemäſs den Grundbegriffen der Didaktik, mit der Geschichte der Materie des Unterrichts zu tun und daher die Einflüsse zu untersuchen, die durch die Römer und Griechen, durch das Christentum, die Scholastik, die Kreuzzüge, den Humanismus, die Reformation usw. auf die Gestaltung der Lehrpläne ausgeübt wurden, sodann mit der Geschichte der Form des Unterrichts, um welche der germanische Stamm die hervorragendsten Verdienste sich erworben hat. Endlich untersucht die besondere Didaktik die Geschichte der Methode jedes einzelnen Unterrichtszweiges. Die Geschichte der Hodegetik, die in die stilleren Kreise des Lebens weist, und für deren Umwandlung oder Fortbildung immer Wendepunkte des sozialen Lebens entscheidend sind, untersucht die drei ethischen Begriffe des Habens, Duldens und Treibens, die Stellung der Unmündigen, die Art der Zuchtmittel und die Beschäftigungen. Die Stellung der Unmündigen hängt von dem sittlich-religiösen Standpunkte der Erwachsenen ab, die Zuchtmittel von ihrem Kulturstandpunkte, die Beschäftigungen von ihrer Individualität und von Traditionen. Hier versprechen auch die Denkmäler der Poesie und Kunst manche Ausbeute. Die Geschichte der praktischsn Pädagogik macht die Verfolgung der beiden Hauptkreise, Familie und Schule, zu ihrer obersten Aufgabe. Den Ausgangspunkt bildet auch hier China. Von da schreitet die Betrachtung weiter zu den Indern, Persern, Ägyptern, Griechen, Römern bis zu den germanischen Stämmen, bei denen Familie und Schule in ganz anderer und edlerer Weise der Erziehung dienen. Christentum, Hierarchie, Kreuzzüge, Aufblühen des Städtewesens, Humanismus, vor allem die Reformation, das Staatsschulwesen, die Aufklärungsperiode usw. sind wichtige Faktoren, deren Einfluſs auf die Gestaltung der praktischen Pädagogik zu untersuchen ist. Daneben erwachsen zahlreiche Aufgaben der Spezialhistorie, da sie jede Art von Schulen zum Gegenstande historischer Untersuchung machen kann.

Die praktische Pädagogik handelt, da die in Betracht kommenden Lebensverhältnisse entweder einfach oder zusammengesetzt sind, von der »ungeteilten« und von der »geteilten« Erziehung. Ungeteilte Erziehung findet entweder in der engeren Familie, dem »Hause«, statt, oder in der

erweiterten Familie, dem »Alumnate.« Was die Haus-Pädagogik anlangt, so sind für die Wirksamkeit der Familie hoch bedeutungsvoll das aus der gemeinsamen Abstammung entspringende Gefühl der Einheit und Zusammengehörigkeit aller Glieder, das Gefühl der Abhängigkeit von dem Haupte der Familie und die mit dem allmählichen Wachstum der Familie aus kleinen Anfängen verbundene vertrauteste Kenntnis der unmündigen Glieder. Die spezifischen Anforderungen erstrecken sich besonders auf das Haupt der Familie. Das Amt eines »Hauslehrers« gründet die Familie für den Fall, dafs sie dem Unterrichtsbedürfnisse nicht vollständig genügen kann und doch im stande ist, eine helfende Kraft auf ihren eigenen Boden herbeizuziehen. Der Hauslehrer steht dem Haupte der Familie zunächst, und die Stellung der Familie zu ihm wird am besten unter dem Begriffe der Verwandtschaft betrachtet. Das Alumnat hat zwar sein Musterbild in der Familie, doch unterscheidet es sich auch wesentlich von ihr, indem von den drei bei der Wirksamkeit der Familie genannten Momenten nur das Abhängigkeitsgefühl ungeschwächt bleibt. Gefahren des Alumnats sind eine gegen Diät, Unterricht und Führung gerichtete Opposition, Bildung von Genossenschaften und der Pennalismus, d. i. die Benutzung des Übergewichts der Älteren und Stärkeren gegen die Jüngeren und Schwächeren. Bekämpfung dieser Gefahren ist nur möglich, wenn die Zöglinge im innigsten Verhältnisse zum Leiter des Ganzen und zu seinen Gehilfen stehen und die ganze Anstalt vom Geiste christlicher Liebe und Selbstverleugnung durchdrungen ist. Die Alumnate können nach der Abhängigkeit von den Mächten, denen sie ihr Dasein verdanken, eingeteilt werden in gebundene und freie. Beide haben besondere Vorzüge und Schattenseiten. Die glücklichste Form ergibt sich aus einer weisen Mischung der Eigentümlichkeiten beider. — Die geteilte Erziehung führt auf den Begriff der »Schule« als derjenigen Anstalt, deren Hauptaufgabe ist, erziehenden Unterricht darzubieten. Die Schulkunde handelt zunächst vom »Schulregimente«. Dieses hat zu sorgen für die »Gründung« (Organisation), »Erhaltung« (Dotation), »Behütung« (Inspektion) und für die »Schulverfassung«. Bei der Organisation mufs ebensowohl die öffentliche Meinung, als die Unterrichtsidee im Auge behalten werden. Nahe Beziehung zum pädagogischen Bewufstsein einer Zeit haben die Privatschulen und Privatinstitute. Die Dotation erstreckt sich auf die Sorge für Räume, Werkzeuge und Personen. Die Gesetze, nach denen dabei zu verfahren ist, liegen in den pädagogischen Hauptwissenschaften. Aufgabe der Schulinspektion ist es, auf der einen Seite in steter Wachsamkeit und Prüfung zu beharren, auf der andern, sich zu hüten, dafs sie nicht in Tyrannei ausarte. Eine richtige Schulverfassung hat vor allem die Ansprüche der Familien als der natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung zu schützen. Das Organ für allseitige Mitteilung und gegenseitige Durchdringung der dem Schulwesen zugewendeten Interessen ist eine zweckmäfsig eingerichtete Schulsynode. Der zweite Teil der Schulkunde handelt vom »Schuldienst«. Er betrifft sowohl das Innere der Schule, den Schulunterricht und das Schulleben, als den Verkehr nach aufsen, insbesondere mit den Familien. Bei einer Mehrheit von Lehrkräften in der Schule entsteht das Verhältnis des »Schuldirektors«, dessen Hauptaufgaben sind, bestimmte Veranstaltungen zu gunsten einer einheitlichen Wirksamkeit zu treffen und die Anstalt in der erfolgreichsten Weise nach aufsen zu vertreten. Dies der »allgemeine« Teil der praktischen Pädagogik. Aber die Beschaffenheit der zu Erziehenden, woraus sich gewisse Beschränkungen der allgemeinen praktischen Pädagogik ergeben, macht noch einen »besonderen« Teil nötig. Alumnate besonderer Art sind die Mädcheninstitute, die Waisenanstalten und die pädagogischen Heilanstalten (Blinden- und Taubstummeninstitute, Idiotenanstalten und Rettungshäuser). Als die beiden Hauptklassen von Schulen besonderer Art können, da alle Fachschulen von vornherein auszuschliefsen sind, nur »Gymnasium« und »Volksschule« gelten. Das Gymnasium hat auf möglichst tiefen Grundlagen die Bildung der einstigen Leiter der Gesellschaft zu besorgen. Dies kann ebensowohl im humanistischen, wie im Realgymnasium geschehen, wenn nur das durch seine geistige Gesundheit alles

überragende klassische Altertum zur Grundlage der ethischen und ästhetischen Bildung, im humanistischen Gymnasium die alten, im Realgymnasium die neuen Sprachen als die unentbehrlichsten Werkzeuge für philosophische Bildung im weitesten Sinne des Wortes benutzt, Mathematik als eine Hauptquelle des spekulativen Interesses und als unentbehrliches Hilfsmittel für höhere Naturkenntnis, diese letztere aber als ein kostbares Besitztum angesehen wird, an welchem arm zu sein, schimpflich ist, für welches wenigstens bestimmte positive Dispositionen in sich zu tragen, auch dem Humanisten besonders wohl ansteht. Bei der Unterscheidung von höheren und niederen Gymnasien (Mittelschulen, Lyceen usw.) gilt als Hauptgrundsatz, dafs bei aller Herabsetzung der Anforderungen und der Beschränkung des Umfangs der Studien doch die hier dargebotene Bildung ein in sich abgeschlossenes, selbständigen pädagogischen Wert beanspruchendes Ganzes sein soll. Die Volksschule hat auf möglichst einfacher Grundlage das Minimum von erziehendem Unterrichte denjenigen zu bieten, die man als die Geleiteten bezeichnen kann. Eine Erweiterung des untersten Unterrichtspensums bieten die höhere Volks-, die Bürger- und die gehobene Bürgerschule.

Das zweite Buch, »Methodologie und Literatur der Pädagogik«, will, unter ausdrücklicher Verzichtleistung auf den Ruhm, ein »allgemeiner Unterrichtswegweiser« zu sein, sowie auf eine »bibliographische Vollständigkeit in der Angabe der Literatur«, nur »die dominierenden Gesichtspunkte für das Studium und die Praxis« aufzeigen und »in einer verhältnismäfsig geringen Anzahl von Schriften vornehmlich Repräsentanten pädagogischer Ansichten und Richtungen dem weiteren Studium nahe bringen.« Dennoch ist weder ein Teil des Erziehungs- und Unterrichtsgebietes übergangen, noch fehlt ein bedeutenderer Name der pädagogischen Literatur. Die eigentümlichen Vorzüge des ersten Buches, nämlich schärfste logische Gliederung, Heraushebung des Charakteristischen, klare, edle Sprache, sind auch dem zweiten Buche eigen.

2. Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrsgabe an die Mütter. Leipzig, Engelmann, 1855. In diesem Büchlein wird in einer Reihe gröfserer und kleinerer Abschnitte mit oft eigentümlichen Überschriften die unermefsliche Bedeutung des mütterlichen Berufes für die Erziehung behandelt. Nicht die Fichtesche Nationalerziehungsanstalt, nicht die Kinder-Phalanstère unserer westlichen Nachbarn, nicht die herzlosen Bewahranstalten sind geeignet für die erste Frühlingszeit des Lebens, sondern allein die Mutter ist der Genius der ersten Kindheit. Was die Mutter dazu macht, das ist die aufopfernde, selbstlose Liebe. Doch findet die Wirksamkeit des Hauses ihre Grenzen. Wo diese beginnen, da baut sich eine echte und wahre Erziehungsanstalt ihre eigene Welt, aber weder Haus, noch Erziehungsanstalt können der Schule entbehren. Was in der Schule gelernt werden soll, das darf weder abhängig gemacht werden von dem Zeitgeiste, noch von der Rücksicht auf etwaige künftige Verwertung im Leben. Nur das freie Lernen, das unmittelbare Interesse sind in der Schule am Platze. Wohl aber hängt es vom Inhalte und von der Form der Lehre ab, ob die Kinder befähigt werden, dereinst das Leben zu verstehen, zu befragen und zu beherrschen. Auch die Sorge dafür, dafs die Schüler Bürger des Reiches Gottes werden, ist geknüpft an Inhalt und Form der Lehre, unmittelbar und mittelbar. Blofse Mahnungen vermögen wenig. Die Schule mufs, da alles Wollen seine Wurzeln im Gedankenkreise hat, für einen Reichtum an Interessen und Bestrebungen sorgen, mufs Demut und Mut in gleicher Weise zu pflanzen suchen und dabei der Individualität die Rolle einer Führerin, aber nicht einer Herrin anweisen. Höchst verderblich ist die Maxime, der Schule die Geistes-, der Familie die Herzensbildung als ihre eigentümliche Aufgabe zu setzen. Auch die Schule, der ja das Kind die Hälfte des Tages angehört, hat für die Herzensbildung zu sorgen. Sie tut das u. a., wenn sie in das Treiben der Kinder auf dem Turnplatze, beim Spielen usw. nicht störend, sondern nur leitend eingreift, wenn sie das Gefühl der Dankbarkeit gegen den Lehrer zu nähren weifs, und wenn sie nach Art rechter Mütter nicht durch Beweise, noch durch Predigen, noch durch harte Tat, sondern durch Sympathie auf

die Unmündigen zu wirken sucht. Höchst originell ist der 10. Abschnitt mit der Überschrift »Dampfstudien«. Hier wird das bunte Allerlei vieler Lektionspläne und der Einspruch, den Medizin und Psychologie dagegen erheben müssen, geschildert. Abhilfe kann weder dadurch geschaffen werden, dafs man die neuen Kulturelemente einfach als Eindringlinge hinauswirft, noch durch eine Anweisung über die beste Art der Aufeinanderfolge, noch durch den nur halbwahren Satz, dafs alles mit allem zu verbinden sei, noch endlich auch durch das Pochen auf die Methode, sondern nur durch Verlängerung der Bildungszeit. Die ansprechendsten Abschnitte dürften jedoch der »Das Paradies der Menschheit« und der »Kinderbilder« überschriebene sein. In dem ersteren wird kraft der poetischen Mission des Pädagogen die Zeit der spielenden Kindheit als das Paradies der Menschheit hingestellt. Die echten, der kindlichen Natur wohl angemessenen Spiele werden scharf geschieden von den Afterspielen, in geistreicher Weise ein Blick auf die Spiele der verschiedensten Nationen geworfen und schliefslich in den drei Begriffen Kopien, Originale und Traditionen eine Grundlage für eine Einteilung der Spiele gewonnen und daran eine Reihe trefflicher Mahnungen geknüpft. Der andere Abschnitt, gestützt auf tiefe und sinnige Beobachtungen, bringt eine Betrachtung über die verschiedenen Kindernaturen: Militärische und weibliche, Lokomotiven und Einspännner, Metriker und Nichtmetriker, Dramatiker, Epiker, Lyriker und Prosaiker, Generäle und Gemeine, und gibt bedeutsame Fingerzeige für die verschiedene Behandlung, die ihnen ein weiser Erzieher wird zu teil werden lassen.

3. Über Haus- und Schulpolizei. Ein Vortrag, gehalten im wissenschaftlichen Verein zu Berlin am 19. Januar 1856. Berlin, Oehmigkes Verlag. Die Aufgabe der Jugendpolizei ist die Fernhaltung von Störungen. Die Geschichte der Erziehung, besonders der Griechen und Römer, lehrt, dafs von der Handhabung einer strengen Jugendzucht die Blüte der Familien und Schulen, sowie ganzer Staaten abhängt. Aus der Geschichte der deutschen Erziehung lassen sich Beispiele der beiden Extreme einer an Zügellosigkeit grenzenden und einer sklavischen Zucht entnehmen, für erstere die fahrenden Schüler, für letztere die Jesuitenschulen. Weder eine harte Zucht — denn die da hart behandelt wurden, werden auch selbst hart — noch eine solche, bei der die Befolgung des Gesetzes auf Gefühl oder sog. Überzeugung des Kindes gebaut wird, ist die rechte Zucht. Diese liegt nur in einer edeln, patriarchalischen Monarchie. Denn da verschmerzt die Jugend leicht den Verlust von einem Teile ihrer Freiheit, wenn der Genufs der übrig gebliebenen ihr unverkümmert gewahrt wird, wenn sie durchfühlt, dafs nur so viel von dem freien Raume ihr genommen wird, als unbedingt um des geselligen Zusammenlebens willen abgegeben werden mufs. Auktorität und Liebe sind die beiden Grundpfeiler einer rechten Zucht. Es gilt aber, auf Hilfen zu sinnen, wie das Andenken an die Haus- und Schulordnung frisch erhalten und aufgefrischt werden könne. Die mächtigste Hilfe liegt in der Pflanzung lebendiger Sitten. Freilich reichen auch diese zu Zeiten und in einzelnen Fällen nicht aus. Dann greift der Pädagog zur Strafe. Aber die Hauptaufgabe der Strafe darf nur sein, die Gesundheit wieder herzustellen. Freiheits-, Geld- und Ehrenstrafen sind alle gleich bedenklich. Auch die leiblichen Strafen sind keine Universalmittel gegen alle Polizeivergehen. Pädagogisch gerechtfertigt ist nur die einfache Korrektur des Verfehlten, an sich eine Unbequemlichkeit und insofern Strafe, doch aber auch eine durch die Verhältnisse und die Bedürfnisse natürlich geforderte Tätigkeit. Der Voreilige wird durch auferlegten Aufenthalt, der Unvorsichtige durch die Forderung eines nochmaligen, vorsichtigen Tuns, der Säumige durch Übergehen seiner Person nachdrücklicher zum Nachdenken und Vorsatz des Bessermachens veranlafst als durch alle andern herbeigesuchten künstlichen Erschütterungen. Aber das Hauptmittel, das allen Schranken der Schule und des Hauses, allen persönlichen Attraktionen, allen lebendigen Sitten Schutz und Hilfe gewährt, ist das Interesse, der Zustand des beschäftigten Gemütes, da ein Hauptgedanke über den andern gebietet und die verwandten ins Bewufstsein ruft. Daraus folgt, dafs nur durch Schaffen von interessantem Unterrichte, durch Zerbrechen

lähmender Lehrformen, durch Achten auf die Individualität der Schüler eine straffe Polizei in der Schule und durch interessante Beschäftigungen anstatt der launenhaften und planlosen Versuche zu allerlei Tun eine gute Polizei im Hause ermöglicht wird.

4. Pädagogische Bekenntnisse, 9 Stück, 1844—1885. Sie sind den Berichten über das Stoysche Institut beigefügt; das letzte Stück, »Die Idee der Erziehungsanstalt«, ist die Rede, womit der Vater Stoy das neu errichtete Institut seines Sohnes eröffnete. Der Inhalt der vier ersten Stücke (1. Schule und Leben, 1844; 2. Altes und Neues, 1845; 3. Die Not der Schule, 1847, und 4. Rousseau, Fichte, Considérant und die Idee der Erziehung, 1850) ist später in die Hauspädagogik aufgenommen worden. Das 5. Stück (Pädagogische Anlagen in Jena, 2. Aufl. 1858) berichtet über Zweck und Einrichtung des Stoyschen Instituts und enthält seinen ausführlichen Lehrplan. Das 6. (Vaterhaus und Muttersprache, 1860), wiederum vom Interesse als dem Grundbegriffe des erziehenden Unterrichts ausgehend, unterscheidet zwei Hauptsphären für das Interesse: Natur und Menschheit. Sprache, Literatur und Geschichte gehören der einen, Naturwissenschaften und Mathematik der andern. Innerhalb beider liegen die Quellen für die religiöse Lebensanschauung. Für den Naturunterricht ist es wichtig, dafs die Anfänge der Naturbeobachtung in die Anfänge der geistigen Entwicklung fallen. Es gilt, wirklichen Umgang mit der Natur und auf Grund desselben dauernde Freundschaft mit ihr zu schaffen. (In diesem Sinne waren kurz vor dem Erscheinen des Bekenntnisses 200 Fragen und Aufgaben für Naturbeobachtung, hauptsächlich von F. von Babo, einem Schüler Stoys, ausgearbeitet worden, von denen das Bekenntnis einige Proben enthält.) Als Ziel des Muttersprachunterrichts wird bezeichnet, dafs er zum Umgange mit den Edelsten der Nation befähige. Für die Behandlung gilt als Grundsatz, dafs der Muttersprachunterricht 1. durch Analyse immer erst erforsche, wie viel wohl von eigentlicher Lehre noch, gleichsam an Werkzeugen des Verständnisses und der Verarbeitung erforderlich sei, und 2. dafs er, nur einheimische Aufgaben sich setzend und alles fern haltend, was andern Gebieten angehört, den eigentümlichen Geist der Muttersprache in seiner ganzen Fülle und Schönheit zu offenbaren suche. Drei beigegebene Unterrichtsbilder aus dem deutschen Sprachunterrichte der Quarta zeigen die Ausführung dieser Grundsätze in dem Institut. Das 7. und 8. Stück (Zwei Jahresernten oder 14 Sätze über Schule und Haus, 1863) berichten über mehrere wichtige Einrichtungen des Instituts: A. Beweglichkeit im Lehrplan ist insoweit gerechtfertigt, als der verschiedenen Natur und Begabung der Schüler der einzelnen Jahrgänge Rechnung zu tragen ist, indem der Lehrplan niedrigste Grenzen und zugleich die Annäherung an höhere Zielpunkte angibt. B. Die Examina geben ein treues Bild von den Leistungen unter der Bedingung, dafs das besondere Thema erst im Augenblicke der Prüfung gestellt wird. C. Nur solche Lehrer sind geeignet für die Anstalt, die in selbstverleugnender Fürsorge für die Individualität der Schüler zu wachsen trachten. D. Den Gefahren der Selbstsucht, den Versuchungen zu Eitelkeit und Feigheit usw. wird wirksam nicht durch Vermahnung und Strafe, sondern durch »moralische Exerzitien« (Ämter der Schüler, Anerkennungen, die die Schüler selbst über Recht und Unrecht aussprechen usw.) entgegengetreten. Turnen, Wandern, Arbeiten in der Werkstatt, Aufführungen von Schulkomödien, Fertigen der Reisebeschreibungen, Kleidergesetze, Ferienordnung, Aufsicht, Konferenzen, Verhältnis der deutschen Schüler der Anstalt zu den Ausländern sind weitere Gegenstände der Betrachtung.

5. Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Eine Skizze des grammatischen Unterrichts. Dazu: Deutsche Grammatik ohne Worte. Leitfaden zur Repetition. Heidelberg 1842. 4. Aufl. 1898. Beide Werkchen gewähren einen deutlichen Einblick, wie der grammatische Unterricht in der Seminarübungsschule sowohl, als im Institut betrieben wurde. (Auf den Sprachunterricht im ersten Schuljahre wird in den späteren Auflagen nicht näher eingegangen, da bereits eine Bearbeitung aus dem Kreise des Seminars vorlag, nämlich Sostmann, Der erste Sprach- und Leseunterricht, Jena 1849.)

A. Verteilung des Stoffes. 2. Schuljahr: Fragen und Übungen über die Satzteile, ohne dafs diese benannt werden, ebenso über zusammengesetzte Wörter, einzelne Wortarten und die drei Zeiten des Zeitwortes. 3. Schuljahr: Erweiterung des bisherigen sprachlichen Anschauens auf möglichst viele, auch weniger alltägliche Ausdrucksweisen und Anfänge einer Konzentrierung und Zusammenstellung des nacheinander durchgenommenen Mannigfaltigen, gegen Ende des Jahres auch Fragen nach Nebensätzen als nach Satzgliedern, ohne dafs von Haupt- und Nebensätzen ein Wort gesprochen wird. 4. Schuljahr: die Lehre vom einfachen nackten, einfachen bekleideten und vom zusammengezogenen Satze, Unterscheidung der Wortarten, Übungen im Deklinieren und Konjugieren, ein weiteres von Wortbildung, erweiterte Vorübungen im Erkennen von Nebensätzen. 5. Schuljahr: Unterschied zwischen Haupt- und Nebensatz, die Nebensätze nach ihren Verschiedenheiten in Bedeutung und Einleitung. 6. Schuljahr: Beginn der Durcharbeitung eines grammatischen Systems, wobei auch die Interpunktionslehre ihren Platz findet. B. Methode und Technik. Die Methode ist die analytische oder regressive. Sie holt aus dem bereits vorhandenen, reichlich angesammelten Sprachschatze der Elementarschüler die einzelnen Bausteine nach wohl angelegtem, aber lange verborgen bleibendem Plane hervor, fügt sie seiner Zeit aneinander und wird fortwährend begleitet von dem freien Interesse des Lehrenden, wie des Lernenden und hinterläfst den Segen eines bleibenden Sprachinteresses. Der Sprachunterricht der ersten fünf Schuljahre kann als ein propädeutischer bezeichnet werden, ebenso wie dem geometrischen Unterrichte ein Betrachten geometrischer Körper, dem naturgeschichtlichen das Beschreiben der Pflanzenindividuen vorhergeht. Es kommt darauf an, vieles vorzubereiten, was seinen systematischen Platz erst im 6. Schuljahre findet. Da man Sprache nur durch Sprechen lernt, so sollen alle Sprachübungen und Belehrungen zusammenfallen mit dem vorher geweckten, ganz bestimmten Sprachbedürfnisse. Darum ist die beste Unterlage ein ansprechendes Geschichtchen oder ein Gedicht. Der etwaige Einwand, es möchte, da poetische Stücke ihren Platz im Gemüte haben, dieses durch Reflexionen erstickt werden, ist nur dann berechtigt, wenn man ein Turnlied oder gar ein Morgenlied als Unterlage benutzen wollte. Aber bei historischen Gedichten ist die Befürchtung grundlos. Auch ein zweiter Einwand, dafs mit einem Lesestoffe zu viel gemacht werde bis zur Ermüdung, ist nicht stichhaltig. Denn erstens werden aufserdem noch Leseübungen an prosaischen Stücken vorgenommen. Zweitens ist es für die Befestigung der sprachlichen Begriffe von nicht geringem Vorteile, dafs ein die Kinder ansprechendes Stück, das sie sich dann ganz zu eigen machen, nach Kräften ausgebeutet werde. Drittens: Wenn man spürt, dafs die Kleinen langweilig werden, so eilt man weiter. So wird denn für das 2. Schuljahr das Gedicht von Rückert »Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen«, für das 3. das Gedicht »Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt,« für das 4. »Klein Roland«, für das 5. »Roland Schildträger«, für das 6. »Das Leben Nettelbecks« zugrunde gelegt. Der grammatischen Besprechung geht das Lesen voran. Im 2. Schuljahre geschieht dies strophenweise, später, wie im 5. Schuljahre, wird erst das Ganze gelesen, damit erst das ganze Bild in seiner Schönheit angeschaut werde. Aus dem Lesestoffe werden durch den Lehrer Sätzchen herausgehoben und an sie grammatische Fragen geknüpft, wie: Von wem ist die Rede? Was wird von ihm ausgesagt? usw. Diese Sätzchen sind dem Lesestücke entweder wörtlich entnommen, wenn sie sich gerade dazu eignen, oder sie sind im Anschlusse an das Lesestück vom Lehrer gebildet, wenn nämlich ihre ursprüngliche Gestalt Dinge enthält, deren grammatische Besprechung noch nicht am Platze ist. Die Fragen werden, um der Ermüdung vorzubeugen, nicht blofs vom Lehrer, sondern auch von den Schülern gestellt. Die Übungsaufgaben bestehen anfangs aus dem Niederschreiben der behandelten Sätzchen oder der Fragen und Antworten. Später treten, weil nach der Vertiefung die Besinnung folgen mufs, konzentrierende Fragen auf. Hier ist sehr langsam zu verfahren, und die ersten Aufgaben müssen in der Stunde gelöst werden. Die Korrektur

schriftlicher Aufgaben, die zu Hause gelöst werden, geschieht so, dafs die Kinder nach gegenseitiger Vertauschung der Hefte selbst die Fehler, aber nicht die Verbesserung bezeichnen. Die treffendsten und schönsten der vorgenommenen Sätze werden in ein Heft geschrieben und als sog. Mustersätze, als eine Grammatik ohne Worte eingeprägt, aufbewahrt, wiederholt. — Wer das Schriftchen aufmerksam durchliest, dem kann nicht entgehen, dafs in ihm auch den vier Herbartischen Stufen Rechnung getragen ist, und zwar sowohl in ihrer Anwendung auf die einzelne Lehrstunde, als auf die Disposition des Stoffes für mehrere Schuljahre (vergl. Bliedner, Stoy und die sog. formalen Stufen des Unterrichts, Rhein. Blätter f. Erz. und Unterr. 1890, I. und II. Heft). Die beigegebene »Deutsche Grammatik ohne Worte« gibt eine kurze, übersichtliche Zusammenstellung des grammatischen Materials. Ausdrücklich bemerkt jedoch Stoy, dafs dieser systematische Leitfaden nur der Repetition dienen, aber nicht die Anlegung einer eigenen Mustersammlung von Belegen durch die Hand der Schüler ersetzen solle.

6. Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik usw. Leipzig 1869. Die Schrift bietet nach einer geschichtlichen Einleitung über das Bielitzer Schulwesen und über die näheren Umstände vor und bei Begründung des dortigen evangelischen Lehrerseminars einen Bericht über das erste Lebensjahr dieser Anstalt, ist aber besonders dadurch von Interesse, dafs sie an einem Individuum, dem genannteu Seminare, zeigt, wie Stoy seine pädagogischen Ideale mannigfachen Schwierigkeiten zum Trotze in die Praxis zu übertragen wufste. Es wurde bereits erwähnt, dafs Stoy für das Bielitzer Seminar die Einrichtungen des Jenaischen pädagogischen im wesentlichen zugrunde legte. Wir finden daher in der Schrift dieselben Grundsätze für die theoretisch- und die praktisch-pädagogische Bildung ausgesprochen, wie sie in Jena gehandhabt wurden. Demnach wird gefordert, dafs in dem Seminaristen durch Psychologie, allgemeine Pädagogik, Didaktik und Geschichte der Pädagogik ein pädagogischer Gedankenkreis aufgebaut, dafs in einer Übungsschule einer oder mehrere Unterrichtszweige durch Seminaristen vertreten und aufserdem Probelektionen von ihnen gehalten werden, dafs sich der unterrichtende Seminarist vor Beginn seines Unterrichts darüber ausweist, dafs er Lehrplan, Stoff, Lehrziel, Methode und Hilfsmittel sich zu eigen gemacht habe, dafs Selbstkritik und durch die übrigen Mitglieder, den Musterlehrer und den Direktor Kritik geübt, und endlich auch, dafs der Schuldienst und der Umgang mit den verschiedenen Schülernaturen in eigenen Konferenzen behandelt werden. Aufserdem aber lehrt die Schrift auch, wie die Schulbildung der Bielitzer Seminarzöglinge fortgesetzt und zu einem gewissen Abschlusse gebracht wurde. Als Ziel wird hingestellt, dafs Geschichte, Religion und Literatur einerseits, Naturwissenschaft und Mathematik andererseits in einem solchen Umfange gelehrt werden, dafs der Seminarist nach seiner Entlassung aus dem Seminare Antrieb und Fähigkeit zur Fortsetzung dieser Studien besitze. Zu den genannten Fächern hat dann noch der Musikunterricht und die Anwendung der naturkundlichen Kenntnisse auf Garten-, Obst- und Weinbau und Bienenzucht zu treten. Dafs die Unterrichtsgegenstände in derselben Form und nach derselben Methode vorgetragen werden sollten, von der die Seminaristen bei ihrer späteren Tätigkeit in der Volksschule Gebrauch machen würden, wird als Vorschrift einer verderbten Seminarpädagogik bezeichnet. Vielmehr hätten sich Methode und Form des Unterrichts im Seminare nach der Natur der Lehrobjekte und dem geistigen Standpunkte der betreffenden Klassen zu richten. In welcher Weise die Gemütsbildung gefördert werden sollte, darüber gibt der Schlufsabschnitt folgende Auskunft: Diejenigen täuschen sich, die bleibenden Einflufs auf die Gemütsbildung etwa durch Gemütsbewegungen und Rührungen zu erlangen hoffen. Viel wichtiger ist die indirekte Einwirkung durch die erziehende und veredelnde Gewalt des Unterrichts und aufserdem durch die Pflege lebenskräftiger Einrichtungen und Sitten. In religiöser Beziehung gehört hierzu die Teilnahme an den täglichen Hausgottesdiensten, die Feier des Sonntags und der christlichen Festzeiten, die Pflege religiöser Musik und die Beteiligung an

dem Gustav-Adolf-Vereine, in bezug auf die allgemein sittlichen Lebenskreise die Feier der vaterländischen Feste, die stete Nötigung zu rückhaltsloser Unterordnung des Individuums unter das Ganze beim Turnen und den Turnfahrten, die zahllosen Aufforderungen zu gegenseitigen Hilfeleistungen, zu Geduld und Ausdauer in der Werkstatt und die freie, auf Selbstregierung gegründete Organisation der kleinen Hausgemeinde (der 13 im Seminargebäude wohnenden Semininaristen), in bezug auf den künftigen Beruf der Zöglinge eine solche Feier des Stiftungstages des Seminars, bei der durch die Erinnerung an das jahrelange Sorgen um die Existenz des Seminars und an die warme Teilnahme, die es überall in österreichischen und deutschen Landen gefunden, die hohe Bedeutung des evangelischen Lehrerberufs klar an den Tag tritt, zweitens die Benutzung des Tages der Stipendienverteilung zu einem Festtage, bei welchem die reichlich eingegangenen Spenden nicht als Almosen, sondern als ein Darlehen bezeichnet werden, das die Empfänger durch Tüchtigkeit und Arbeit während der Seminarzeit und durch Treue im Amte wiedererstatten sollen, und drittens jene Schulung des Gemüts in Demut und Selbstverleugnung, wie sie durch die verschiedenen Konferenzen ausgeübt wird.

7. Die Psychologie in gedrängter Darstellung. Leitfaden für Vorträge und Studien auf Gymnasien, Seminarien und Universitäten. Leipzig, Engelmann, 1870. Das Buch ist nach Stoys eigenem Bekenntnisse (Allgem. Schulz. 1874, S. 60) »im Verkehr mit psychologischen Anfängern« entstanden. Wie der Titel besagt, will Stoy die Psychologie nicht auf die Universitäten beschränken, sondern bereits den höheren Bildungsanstalten zuweisen. Aber er erklärt sich sowohl gegen diejenigen, welche »im Dienste der psychologischen Bildung die Lektüre der Dichter, Historiker und Redner benutzen, um in den verschiedensten Formen psychologische Weisheit anzuknüpfen«, als gegen diejenigen, die »nur psychologische Resultate, Tatsachen, Sätze, gleichsam schmackhafte Brocken vom Tische der Wissenschaft den Schülern darbieten«, sondern verlangt eine zusammenhängende Reihe von philosophischen Gedanken und einen strengen, gemessenen Fortschritt der Gedankenarbeit. Das Buch soll ein Abriſs der Elementarpsychologie sein, an den »der Gymnasiallehrer Beziehungen und Erläuterungen aus Lektüre und Leben des Gymnasiums, der Seminarlehrer pädagogische Materien, der akademische Lehrer Untersuchungen aus der Tiefe der Wissenschaft anschlieſsen mag.« Auf 34 Seiten in 103 Paragraphen gibt der Leitfaden in äuſserst gedrängter Darstellung, aber in lückenlosem Fortschritte eine Übersicht über das gesamte Gebiet der Psychologie, einschlieſslich ihrer Geschichte, es dem Lehrer überlassend, »das Gebäude zu einem wohnlichen zu machen«. Der erste Teil handelt von den Vorstellungen, und zwar 1. von den Elementarvorstellungen, 2. von den Vorstellungsverbindungen (Gesamtvorstellungen, Vorstellungsreihen, Vorstellungsmassen), der zweite von den Gemütszuständen, und zwar 1. von den Begierden (Begehren, Wollen), 2. von den Gefühlen (Ursprung und Art der Gefühle), 3. von den Affekten (Ursprung und Art der Affekte), 4. von den Gemütszuständen und dem leiblichen Organismus (Temperamente, geistige Krankheiten, geistige Gesundheit). Zu bedauern ist, daſs Stoy seine Absicht, eine dem Gange des Leitfadens sich anschlieſsende Darstellung der Psychologie erscheinen zu lassen, nicht ausgeführt hat. Dann wären wohl diejenigen befriedigt worden, die in dem Leitfaden die Beispiele vermiſst haben. Daſs Stoy selbst es wohl verstand, das Gebäude wohnlich zu machen, davon konnten sich die aufmerksamen Hörer seiner psychologischen Vorlesungen überzeugen. Zur Einführung in seinen Grundriſs veröffentlichte er, ebenfalls im Jahre 1870, ein kleines Schriftchen »In dem Vorhof der Psychologie«, worin er dem psychologischen Formalismus, der zu jeder Klasse von gegebenen psychischen Erscheinungen eine nicht gegebene Quelle derselben, ein sog. Vermögen hinzudenke, und dem Scholastizismus, wie er sich in der Hegelschen Schule breit gemacht habe, scharf zu Leibe geht.

8. Stoys sonstige schriftstellerische Tätigkeit. Eine beträchtliche Anzahl kleinerer und gröſserer Aufsätze aus Stoys Feder erschien in der von ihm 1870—1881

herausgegebenen »Allgemeinen Schulzeitung«. Hier fanden seine die Aufgaben dieser Zeitschrift scharf hervorhebenden, meist einen Vor- und einen Rückblick enthaltenden Neujahrsbetrachtungen einen Platz, hier frischte er an den pädagogischen Gedenktagen das Andenken grofser Pädagogen auf, hier setzte er sich mit Spencer und Waitz auseinander (Jahrg. 1877), hier wies er immer und immer wieder auf Ethik und Psychologie als die Grundwissenschaften der Pädagogik hin, gab auch einzelnen psychologischen und ethischen Materien eine breitere Ausführung (vergl. z. B. den höchst geistvollen Aufsatz »Psychologisch-pädagogische Betrachtungen über Menschenmassen«, Jahrg. 1880), hier pflegte er zu allen wichtigeren, die Zeit bewegenden schulischen Fragen Stellung zu nehmen, indem er sie stets in das Licht der Herbartischen Philosophie und Pädagogik rückte, hier trat er dem Feudalismus, der Bürokratie, dem Ultramontanismus und dem Nationalfanatismus ebenso entgegen, wie dem träumerischen deutschen Kosmopolitismus und der lärmenden pädagogischen Strafsendemagogie, hier zeigte er seinen feinen und sicheren Takt bei Verzerrungen und Übertreibungen an sich richtiger Grundsätze. Nur auf einiges Weniges sei etwas näher eingegangen. Der Krieg von 1870 und 1871 gab Stoy, zumal ihn sein damaliger Wohnort in die Nähe der Ereignisse gerückt hatte, mannigfache Gelegenheit zu Äufserungen. Er teilte die sittliche Entrüstung über die »Niederträchtigkeit des Napoleoniden«, sah aber im Lichte pädagogischer Ideen den aufgedrungenen Krieg nicht als ein nationales Unglück an, sondern als ein Stück des grofsen Erziehungsplanes, nach welchem die göttliche Allweisheit das deutsche Volk seinem hohen Ziele entgegenführen wolle. Er freute sich aufrichtigst, dafs der seit 1866 gleichsam zu einem populären Dogma gewordene Satz, nicht blofs das Zündnadelgewehr, sondern vorzugsweise der deutsche Schulmeister habe bei Königgrätz gesiegt, durch die neusten glorreichen Ereignisse neu belebt und verstärkt worden sei, ebenso freute er sich, dafs man allgemein den Anteil anerkannte, den die höheren Schulen und die Universitäten an den Waffentaten der Deutschen unstreitig hatten. Trotzdem begann er seine Neujahrsbetrachtung vom Jahre 1871 mit den Worten: »Wehmut ist die Stimmung, in welcher das herantretende neue Jahr uns antrifft.« Diese Trauer galt den Tausenden gefallener Söhne der deutschen Schulgemeinde und dem Verluste an Lehrkräften, mehr noch der Erkenntnis, dafs es an reellen und ideellen Hilfsquellen fehle, um die Verluste zu ersetzen. Auch die unleugbaren Ausschreitungen, die sich einzelne deutsche Soldaten im Feindeslande hatten zu schulden kommen lassen, erfüllten ihn mit Wehmut, er nahm daraus Anlafs, der deutschen Schule eine Bufsbetrachtung vorzuhalten, so bereitwillig er auch anerkannte, wie vorteilhaft sie sich von der heillosen Pädagogik des französischen Staatsschulregimentes unterscheide. Eine Ermutigung fand er in der unverwüstlichen Naturkraft des deutschen Volkes und in dem pädagogischen Zuge, der ihm innewohne. Zu wiederholten Malen richtete er seine Blicke auf die neugewonnenen Reichslande. Es entspricht ganz dem Geiste seiner Pädagogik, wenn er bald nach dem Friedensschlusse die Bitte aussprach, es möge die Geschichte des Elsafs sofort in die deutschen Schulen aufgenommen werden. Er begründet sein Verlangen unter anderem mit dem Hinweise darauf, dafs demjenigen Lehrobjekte der sicherste unmittelbare Erfolg und frische Aufnahme in Aussicht stehe, welchem Fragen und Erwartungen aus dem Innern des Schülers entgegenkommen, ferner, dafs auf dem kleinen Raume des Elsafs die ganze deutsche Geschichte selbst im kleinen sich abspiele, und dafs so dieser ganze Lehrstoff die Bedeutung eines Individuums gewinne, an dem alle wesentlichen Momente der Gattung zu lebensvoller Anschauung kommen. Aber von tiefer Besorgnis ward er erfüllt, als es den Anschein gewann, dafs der Jesuitismus das eroberte Elsafs mit Beschlag belegen werde und auf den Elsässer Protestantismus »der exotische Baum einer fremden kirchlichen Doktrin« gepflanzt werden sollte. Und was die Elsässer Schulverhältnisse betrifft, so hegte er die Besorgnis, es möchte »das Erbübel des höheren Schulwesens, das ambitiöse Konkurswesen auf der einen und das Schablonentum auf der anderen Seite,« nicht gebannt und im Gebiete der Bürger- und Volks-

schule etwa »der entsetzliche regulativische Lehrplan« eingeführt werden. Seiner Begeisterung über die grofsen Taten der Deutschen gab er auch dichterisch Ausdruck in der erwähnten Übersetzung des Macte senex imperator, aber scharf erklärte er sich gegen patriotische Kundgebungen, bei denen das Wohlgefallen an dem eigenen Volke zu Mifsachtungen und Schmähungen des Gegners fortreifst und der gerechte Tadel der Fehler des Feindes zu einem harten Verdammungsurteile wird. — Als im Jahre 1872 das Schriftchen Bormanns »Das Mädchen aus der Fremde. Auch eine Enthüllung eines Schillerdenkmals« erschien, nahm er zwar diese Enthüllung als einen lusus ingenii, als ein geistreiches Spiel des Scharfsinns hin, verwahrte sich aber ernstlich dagegen, ihr in der Schule einen Platz zu gönnen, und wollte überhaupt von dem »Ultrarealismus in der Interpretation der deutschen Dichter« nichts wissen. — Seinem Unmute über die Art des Auftretens von Dittes auf dem kroatischen Lehrertage und über den von Dittes den deutschen Lehrervereinen gegebenen Rat, den Lehrermangel als die einzige Macht, die für die Lehrer kämpfe, kräftigst zu unterstützen, gab er in kurzen, aber entschiedenen Worten beredten Ausdruck (Jahrg. 1872 und 1875). — Dem Gymnasial-, Seminar- und Volksschulwesen widmete er fortgesetzt seine Aufmerksamkeit. Eine längere Berichterstattung über die Zustände der Gymnasien in Bayern, Württemberg und Österreich schlofs er mit den Worten (1872): »Alle Verbesserungen in den Instruktionen, alle Fortschritte in der didaktischen Literatur, in der Ausarbeitung von Lehrmitteln bleiben für das Gesamtresultat der Gymnasialbildung nahezu erfolglos, wenn nicht allen Gymnasiallehrern eine Bildung in wissenschaftlicher Pädagogik möglich und zur Pflicht gemacht wird« (S. 75). Allen Versuchen, den Schäden des Gymnasialwesens zu steuern, folgte seine Schulzeitung mit erläuternden und kritisierenden Bemerkungen, dabei besonders vor »chirurgischer Behandlung« warnend. Eine ganze Reihe von Betrachtungen ist in dem letzten von Stoy besorgten Jahrgange dem Programm des Jenaischen Gymnasiums vom Jahre 1881 gewidmet. Denn er fand zu seiner grofsen Freude darin echt Herbartischen Geist, sich kund tuend durch das Zurückgehen auf ethische und psychologische Fundamentalsätze, durch die Betonung der analytischen Methode für den Sprachunterricht und durch die Einführung der Perthesschen Lehrbücher für das Lateinische. Als 1872 durch die »Allgemeinen Bestimmungen« in Preufsen die Raumerschen Regulative aufgehoben worden waren, unterzog Stoy in den beiden folgenden Jahren das Seminarwesen in Preufsen und Sachsen als denjenigen Ländern, auf deren Schulgesetzgebung das Interesse in hervorragendem Mafse gerichtet sei, einer eingehenden Kritik. Er freute sich aufrichtig, dafs die neuen preufsischen Verordnungen die spezifisch pädagogische Bildung in höherem Mafse als die alten anerkannten und für ihre Lösung ausgedehnte Veranstaltungen trafen. Er bezeichnete die unbeschränkte Aufstellung der Forderung, dafs die reiferen Seminaristen an eigens eingerichteten Übungsschulen fortlaufenden Unterricht erteilen sollten, als einen grofsartigen Fortschritt. Ebenso erkannte er an, dafs für den Lehrerberuf eine über das unmittelbar Notwendige hinausgehende allgemeine Bildung verlangt wurde. Aber er behauptete mit Entschiedenheit, dafs der Unterbau des Gebäudes zu schwach sei, um die Stockwerke zu tragen. In Preufsen müsse von dem in das Seminar Eintretenden mindestens so viel allgemeine Bildung gefordert werden, als jetzt von dem Abgehenden verlangt werde. Als ganz verfehlt bezeichnete er die Verlegung der Geschichte der Pädagogik in die dritte Seminarklasse. Die Schüler dieser Klasse seien dazu noch gar nicht reif und hätten von einem solchen Geschichtsunterrichte nicht nur keinen Gewinn, sondern würden nur mit inhaltsleeren Worten und gemütlosen Phrasen bereichert, also aufgeblasen und blasiert gemacht. Ebenso wenig erwartete er vom zweiten Kursus, in dem in zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre unter Hinzunahme des Wichtigsten aus der Logik und Psychologie durchgenommen werden solle. Da scheine es eben auch nur auf das Wissen abgesehen zu sein, aber nicht auf eine Entwicklung, Klärung und Veredlung der Gedanken, Urteile und Gefühle, durch

welche der einzelne einst sein eigenes Tun regieren und kontrollieren solle. Und beim dritten Kursus vermiſste er schmerzlich die rechte Stelle für die methodischen Anleitungen. Sein Gesamturteil über die Allgemeinen Bestimmungen geht dahin, daſs sie nur ein Kompromiſs zwischen der hierarchisch-feudalen und der modernen nationalliberalen Pädagogik seien, dessen Wert allerdings vorläufig darin bestehe, daſs in einem alten, durch falsche Stützen aufrecht erhaltenen Bau neue Fenster und Türen gebrochen werden könnten. Weit günstiger urteilt er über die sächsischen Einrichtungen. Hier erhalte die Geschichte der Pädagogik ihren richtigen Platz, nämlich am Ende der Lehrzeit, und hier werde mit der psychologischen Bildung dadurch, daſs sie mit nicht geringem Nachdrucke schon im ersten Jahre auftrete, wenigstens ein Anfang gemacht. Anzuerkennen sei auch, daſs in Sachsen die Ziele für die allgemeine Bildung höhere seien als in Preuſsen. Allein der Mehrzahl der Lernenden drohe, da die Kraft der Schultern, denen die Last aufgelegt werde, nicht groſs genug sei, die Gefahr des Verbalismus, des Scheinbesitzes von eingelernten Sätzen, eines toten Schatzes von unverdauten Massen. Für Sachsen könne die wahre Hilfe nur in der Erhöhung der Vorbildung gefunden werden. Wiederholt zeichnet er sein Ideal von der Volksschule, so besonders in dem Aufsatze des Jahrganges 1873 »Die Idee der Volksschule«. Hier werden zunächst die Anforderungen untersucht, die eine Normalvolksschule zu erfüllen habe, und dann die Mittel, womit sie diesen Anforderungen zu entsprechen vermöge. Mit Zurückweisung der »Wertfälle«, womit die Regulative, und der »fertigen Sätze«, womit der X. Band der Schmidschen Encyklopädie die Aufgabe der Volksschule bezeichnet hätten, wird die Volksschule hingestellt als eine Anstalt für Bildung des Gedankenkreises, und zwar habe sie das darzubieten, was allen Menschen ohne Unterschied des Standes, Vermögens und Berufes ein Gemeingut sei. Drei Aufgaben habe der Volksschulunterricht zu erfüllen. Erstens habe er zu »entwildern«, d. h. den niederen Regungen, Trieben, Leidenschaften und Affekten dadurch ihre Kraft zu entziehen, daſs er unegoistische Interessen und Beschäftigungen pflanze; zweitens zu »veredeln«, d. h. in den Religions-, Geschichts- und Lesestunden die Schüler in einen erhebenden Umgang zu versetzen; drittens einen Vorrat von solchen Vorstellungen zu schaffen, die als Grundlagen und Werkzeuge für den allgemeinen menschlichen Verkehr des späteren Lebens verwendet werden sollen, die praktischen genannt werden können. Zur Erfüllung dieser Anforderungen bedürfe es eines erweiterten Raumes für Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre, veränderter Dispositionen in den Religions- und Sprachstunden, einer Vermehrung und Verbesserung der Lehrmittel, vor allem eines Lesebuchs, in dem nicht nur jedes Lesestück eine mustergiltige Form besitze, sondern das auch seine erziehende und das Gemüt veredelnde Bestimmung nirgends verleugne, wie es z. B. geschehe, wenn das Lesebuch zu einem Kompendium sog. gemeinnütziger Kenntnisse, zu einer kleinen Encyklopädie für den Bürger und Landmann herabgewürdigt werde. Das habe auch die schlimme Folge, daſs dem Schüler die heilsame Vertiefung des Suchens und Forschens, des Ringens und Arbeitens für die Erkenntnis erspart und er so um höchst wichtige Früchte des Unterrichts betrogen werde. Die übrigen Anforderungen hinsichtlich der Lehrkräfte und der Lebensverhältnisse der Schüler werden in dem Aufsatze nur gestreift, weil sie anderweitig ihre begriffliche Beleuchtung erfahren sollten. — In der Allgem. Schulzeitung findet sich auch (Jahrg. 1875) das bedeutsame und oft angeführte »Sendschreiben an die badischen Lehrer über die Heimatkunde«. In ihm stellt Stoy der Heimatkunde die Aufgabe, daſs sie der unentbehrliche Bahnbrecher und Hilfsarbeiter für die später eintretende Geographie und der einfluſsreiche Bundesgenosse aller zum erziehenden Unterrichte gehörenden Lehrkräfte sein solle. Zur Bestimmung des Umfanges des heimatkundlichen Materials wird der Satz hingestellt, daſs alles, was innerhalb der Formen des gewöhnlichen Daseins zu immer wiederkehrender Beschauung und Durchwanderung sich darbietet, was aber darum mit dem sonstigen Fühlen und Leben in steter Beziehung und Wechselwirkung steht und so das Merkmal der Vertrautheit an sich trägt, dem heimat-

lichen Gebiete angehöre. Was den Inhalt anlangt, so hat der Unterricht die Heimat als ein geographisches Individuum zu betrachten, an dem die Elemente der topischen, astronomischen, physikalischen, physischen und politischen Geographie in der Weise behandelt werden, daſs dadurch die Gedankenreihen im Innern des Schülers niedergelegt werden, welche später als Reproduktionen die zahlreichen Apperzeptionen vermitteln, in denen das Geheimnis eines verständlichen und fesselnden Unterrichtes gelegen ist. Als einzig richtige Methode für diesen Lehrgegenstand wird die regressive hingestellt, die den bereits angesammelten Erfahrungskreis der Schüler zu bearbeiten und aus dieser Bearbeitung Neues, nämlich Gedankenverknüpfungen, zu gewinnen sucht. Die Disposition des Stoffes nach 3 Kursen ergibt sich aus den psychologischen Begriffen der Klarheit, der Assoziation und der Zusammenstellung. Als methodische Hilfen sind auſser der unausgesetzten eigenen Teilnahme des Lehrers das Einhalten einer undurchbrochenen Reihe von Ordnungen, Sitten und Formen für die Wanderung und die Betrachtung, die Organisierung der Arbeit durch Verteilung einzelner Aufgaben an Gruppen der Schüler, das kurze Aufzeichnen des durch Beobachtungen oder Messungen Entdeckten und ein solches Kartenzeichnen erforderlich, bei dem mit Hilfe und unter beständiger Angabe und Kontrolle der Schüler nach und nach das ganze Kartenbild der Heimat zustande gebracht wird. — Daſs die Allgem. Schulzeitung nach fast sechzigjährigem Bestehen im Jahre 1881 ihr Erscheinen einstellte, das hatte neben anderem seinen Grund vornehmlich darin, daſs weite Kreise der Lehrerschaft der in dieser Zeitung vertretenen idealen Pädagogik wenig Verständnis entgegenbrachten, auch wohl gar Stoy zum Vorwurf machten, daſs seine Zeitschrift den materiellen Interessen und Wünschen des Lehrerstandes nicht genügend Rechnung trage. Freilich konnte nur oberflächliche Betrachtung so reden. Es ist mehr als zweifelhaft, ob die vielen seitdem erschienenen neuen pädagogischen Zeitschriften mit ihrem bunten Allerlei pädagogischer Notizen einen auch nur annähernden Ersatz für die ernste, strenge Gedankenarbeit geboten haben, die wenigstens den Aufsätzen aus Stoys Feder nie abzusprechen war.

Auch als Rezensent bedeutenderer literarischer Erscheinungen des pädagogischen Gebietes trat Stoy zuweilen, wenn auch selten, auf. Für drei Jahrgänge des pädagogischen Jahresberichtes von Karl Nacke (1847, 1851 und 1853) übernahm er die Bearbeitung der allgemeinen Pädagogik. Diese drei Berichte sind für Stoy charakteristisch. Nicht nur, daſs man aus ihnen bereits die Grundzüge seiner Encyklopädie herauslesen kann, sie verraten auch manche Eigentümlichkeiten seiner Schreibweise. An die Encyklopädie erinnern schon die in einem Berichte gegebene Zusammenfassung der zu besprechenden Werke nach den Gesichtspunkten allgemeine, praktische und historische Pädagogik, die wiederholt ausgesprochene Forderung einer Einheit des Gedankenkreises bei denen, die für das Beste arbeiten, ferner gegenüber den didaktischen und pädagogischen Rezepten, den Wunderkuren, der Selbstgenügsamkeit derer, denen eine in Lektionen geteilte Lehrerfibel das liebste ist, und gegenüber dem Vorurteile, auf die Individualität der Personen und Umstände komme alles an, grün sei des Lebens goldener Baum und alle Theorie nur grau, die Hervorhebung der Notwendigkeit, das pädagogische Tun auf ein wohlgefügtes Gewebe klarer Begriffe zu gründen. Daher die warme Anerkennung des in der allgemeinen Pädagogik von Waitz befolgten Verfahrens, erst allgemeine ethische oder psychologische Vorbetrachtungen anzustellen, ehe die Anweisung zu pädagogischem Handeln kommt, daher auch die Würdigung der Schleiermacherschen Erziehungslehre als eines Versuches, »die Pädagogik in das Recht wissenschaftlicher Dignität einzusetzen«. Aber freilich weder Waitz, noch Schleiermacher, noch Rosenkranz (Pädagogik als System) können Stoys Ansprüchen genügen. Bei Waitz wird unter anderem getadelt seine Formulierung des Zweckes der Erziehung, weil sie nur drei ethische Begriffe setze, nämlich Freiheit, Wohlwollen und Hingebung an die allgemein menschlichen Interessen, ebenso seine Teilung der Erziehungsmittel nach den drei Begriffen: Bildung der Anschauung, des Gemütes, der Intelligenz, eine Teilung, die weder

philosophisch, noch praktisch sei. Der Schleiermacherschen Erziehungslehre schreibt Stoy blofs historische Bedeutung zu und nennt es nur »wissenschaftlich interessant«, dafs Schleiermacher, weil es kein allgemein anerkanntes ethisches System gäbe, und wir bei der Anthropologie uns wohl noch übler befinden möchten als bei der Ethik, die Pädagogik von ihren natürlichen Grundlagen unabhängig zu entwickeln versuche. Aber er spricht auch von den grofsen Mängeln der Schleiermacherschen Dialektik und ist wenig erbaut von den »vollbackigen Anpreisungen«, mit denen manche Leute seine Pädagogik ankündigten. Über Rosenkranz fällt er das scharfe Urteil, dafs in seiner Pädagogik die Begriffe geringen Wert haben, das Psychologische schwach sei und die ganze Arbeit als eine Übersetzung des durch andere Untersuchungen und Erfahrungen Festgestellten in Hegelsche Dialektik erscheine. Aber so weit will Stoy nicht gehen wie Allihn, der die Hegelsche Philosophie für viele der bedenklichsten krankhaften Zustände, die in der letzten Zeit im grofsen zum Vorschein gekommen, verantwortlich machte und sie denunzieren wollte. »Man soll gar nie eine Philosophie bei Minister und Kammer denunzieren oder rekommandieren.« Wie Stoy in der Encyklopädie in den Begriff des Zweckes der Erziehung nur »die Elemente des christlichen Glaubens« ohne Rücksicht auf Konfession oder theologische Richtungen aufgenommen wissen will, so weifs er, wie aus der Besprechung der Erziehungs- und Unterrichtslehre von Zehnter hervorgeht, auch solche pädagogische Erscheinungen vollauf zu würdigen, die den katholischen Standpunkt vertreten oder entschiedene Orthodoxie verraten, wenn sie nur Religion des Herzens predigen und alles in innige Beziehung setzen zur religiös-sittlichen Bildung. Aus den Besprechungen von Werken spezielleren Inhalts und aus dem Gebiete der praktischen Pädagogik seien als charakteristisch für Stoy hier nur erwähnt seine günstige Beurteilung des Scheibertschen Buches »Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule«, seine vorsichtige Stellungnahme zu dem »wechselseitigen Unterrichte«, seine entschiedene Abweisung der »gräfslichen Fröbelschen Poesien« und seine warme Anerkennung aller solcher Bestrebungen, die für die Familienerziehung einen hervorragenden Platz den Müttern anweisen. Inbetreff der historischen Pädagogik sind von Interesse Stoys Äufserungen über Pestalozzi und Basedow. Der 100. Geburtstag Pestalozzis (1846) hatte eine Flut von Schriften über den Schweizer Pädagogen gebracht. Stoy war zwar nicht die Aufgabe geworden, über diese Schriften zu berichten, aber er hatte sich doch eingehend damit beschäftigt und kam zu dem Ergebnisse: »Viele verstehen den Pestalozzi nicht, die zu ihm »Herr, Herr!« sagen.« Als das, »was Pestalozzi trotz aller einzelnen Fehlgriffe zur didaktischen Gröfse macht,« stellt er das hin, was er in den Briefen an Gefsner das »Pulsgreifen der Kunst« nennt. Ganz ablehnend verhält sich Stoy zu einem Unternehmen vom Jahre 1847, das Basedows Elementarwerk in modernem Gewande brachte. »Basedow hatte zu seiner Zeit Berechtigung, und die deutsche Nation soll seiner nicht in Undank vergessen, aber trotzdem wollen wir froh sein, dafs sein Standpunkt, das Moralisieren, Dozieren, Reflektieren, wenn auch noch nicht in der Praxis, aber doch im Gebiete der Theorie überwunden ist.« Lieblingswendungen, die in Stoys späteren Schriften häufig auftreten, finden sich auch in diesen Besprechungen. Hierher gehört die Vergleichung des Wechsels von Anschauung und Übung mit den Respirationstätigkeiten des Körpers, die »entwildernde« Kraft eines wahrhaft vielseitigen Unterrichts, der Wunsch, es möchte eine Schule entstehen, »in welcher weniger Schule, aber mehr Leben sich offenbart«, usw. Auch dafs er eine pädagogische Schrift (Dobschalls Grundsätze der Schuldisziplin) schon deshalb empfiehlt, weil sie auf einem sorgsam geführten Tagebuche beruht, und dafs er einmal der Literatur für das nächste Jahr bestimmte Aufgaben stellt, das erinnert an die Geschenke, die er beim Geburtstage des pädagogischen Seminars zu machen pflegte. Später erschienen einige Rezensionen von ihm in der Jenaischen Literaturzeitung. So besprach er 1875 das Werk des von ihm hochgeschätzten L. Wiese »Das höhere Schulwesen in Preufsen« (III. Teil, 1869 bis 1873), und 1876 »Herbert Spencers Erziehungslehre, in deutscher Übersetzung

herausgegeben von Fritz Schulze«. Gegen das letztgenannte Buch, mit Ausnahme desjenigen Teiles, der die pädagogische Hygiene behandelt, nahm er, wie das nach der ganzen Richtung seiner Pädagogik nicht anders zu erwarten war, einen durchaus ablehnenden Standpunkt ein. Er tadelte die »schlecht motivierte, armselige Zwecklehre« dieser Pädagogik, ihre »Erziehung des Verstandes«, den »Mifsbrauch des Begriffes sittlich oder gut«, ihre Betrachtung »der natürlichen Strafen als eines pädagogischen Universalmittels« usw.

Eigentliche methodische Lehrbücher hat Stoy, wenn man von dem »Deutschen Sprachunterricht« absieht, nicht verfafst. Er unterliefs es, weil er das Hauptgewicht auf eine freigestaltende Persönlichkeit des Lehrers legte und von diesem verlangte, dafs er aus dem Geiste Herbarts heraus die Methode sich selbst schaffe. Von vielen Seiten erwartete man, Stoy werde sich auch über diejenige Herbartische Richtung, die sich mehr an Ziller anschliefst, literarisch äufsern. Man glaubte sich zu dieser Erwartung um so berechtigter, als auf der Versammlung des wissenschaftlichen Vereins für Pädagogik vom Jahre 1876 gewisse Gegensätze zwischen Stoy und Ziller ziemlich deutlich zutage getreten waren. Stoy war Vorstandsmitglied des genannten Vereins und hatte die Verpflichtung übernommen, die Verhandlungen seiner Versammlungen in der Allgem. Schulzeitung als der Vereinszeitung zum Abdruck zu bringen. Auf jener Versammlung nun erklärte sich Stoy sowohl gegen den seitherigen Brauch, die kleinen Reden und Gegenreden, die manchmal nur zur Fortbewegung des Ganzen einigermafsen mithelfenden, kurzen und unbedeutenden Äufserungen abzudrucken, als auch gegen die verhältnismäfsig vertrauliche Weise, in der bei den wissenschaftlichen Verhandlungen des Vereins verkehrt würde. Schon hierdurch mufste sich Ziller als der Leiter des Vereins getroffen fühlen. In noch höherem Grade war das der Fall, als Stoy zusammen mit einigen anderen Mitgliedern zwei Anträge einbrachte, in denen die Antragsteller erklärten, dafs die bisherige Einrichtung, resp. der Inhalt des Jahrbuches den Anforderungen einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht entspräche, dafs insbesondere durch den im Sinne sog. Konzentration gepflegten Märchenkultus der Verein geschädigt werde, und verlangten, dafs die unterrichtliche Behandlung des Märchens aus dem Jahrbuche und den Beratungen der Generalversammlung vorläufig ausgeschlossen werde. Sie forderten ferner, dafs die Generalversammlung die Behandlung gewisser Themen empfehle, der gesamte Ausschufs die eingereichten Arbeiten prüfe und die Ausgabe des Jahrbuches nicht an einen bestimmten Termin gebunden werde. Nur die erste der drei zuletzt genannten Forderungen wurde von der Mehrheit der Versammlung angenommen. Das Verhältnis des Vereins zur Schulzeitung ward gelöst; Ziller erklärte ausdrücklich, dafs er den Vorsitz des Vereins sofort niederlegen würde, sobald er erfahren sollte, dafs die geäufserten Ansichten in weiteren Kreisen geteilt würden. Ihn hatte vor allem der dem Jahrbuche gemachte Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit verletzt, und er verlangte von den Antragstellern, dafs sie wenigstens nachträglich ausführen sollten, warum sie die Märchen als einen Stoff des ersten Schuljahres verwerfen, und welchen anderen klassischen Stoff sie an deren Stelle setzen wollten, und ebenso, in welchem anderen dem Begriffe der Persönlichkeit und des erziehenden Unterrichts gleichmäfsig entsprechenden Sinne sie die Konzentration verstehen und praktisch durchführen könnten. Es läfst sich nicht leugnen, dafs Stoy den unmittelbaren und öffentlichen Nachweis schuldig geblieben ist. Nur in vertrauten Kreisen pflegte er das Zillertum, wie er sich wohl ausdrückte, energisch abzuweisen, und auch in seinen Vorlesungen nahm er gelegentlich dagegen Stellung. Er mochte sich, und wohl nicht ganz mit Unrecht, auf seine Schöpfungen berufen, die ohne Märchen und Konzentration (im Zillerschen Sinne) doch auch lebensfähig seien. Nur einmal noch, im Januar 1885, kurz vor seinem Tode, brach er sein Schweigen, indem er in einer an Dr. Bartels in Gera gerichteten Zuschrift erklärte: »Es ist sehr an der Zeit, dafs dem fanatischen Gebaren der neuen Propheten von allen Seiten Einhalt getan werde. Dankbar werde ich Ihnen im Interesse der Wahrheit sein, wenn Sie bei dieser Gelegenheit (der Herausgabe einer pädagogischen

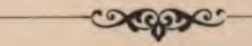
Schrift) aussprechen, dafs ich an den Zillerschen Neuerungen keinen, auch nicht den geringsten Anteil habe. Ich halte dieselben für verderblich, bald Übertreibungen, bald Zerstörungen der grofsartigen Pflanzungen Herbarts. Mir ist das Ganze durchaus antipathisch. Ich bin Ihrer Zustimmung gewifs, wenn ich mein Gesamturteil beifüge: Alles Neue in diesem Zillertum ist nicht gut, und alles Gute in demselben ist nicht neu.« Es hätte nicht ausbleiben können, dafs, wenn Stoy länger gelebt hätte, die Notwendigkeit an ihn herangetreten wäre, diese harten Worte näher zu begründen. Das Gute haben sie gehabt, dafs sie mit dazu beigetragen haben, die Konzentrationslehre und die Lehre von den sog. formalen Stufen sowohl, als auch das Verhältnis Zillers und Stoys zu Herbart erneuten Untersuchungen zu unterziehen.

Stoy wird, das darf mit Bestimmtheit behauptet werden, einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Pädagogik einnehmen. Wer die Verdienste Herbarts um die Pädagogik anerkennt, der mufs notwendigerweise auch Stoy einen Platz neben Herbart anweisen. Stoy war Herbartianer im eigentlichsten Sinne des Wortes. Blinder Unverstand hat ihm wohl das zum Vorwurfe gemacht, indem alles »Janertum« als Autoritätsglaube zu verwerfen sei. Wahr ist, dafs er die spekulativen Grundlagen von Herbarts Philosophie unberührt gelassen hat. Auch seine Pädagogik steht ganz auf dem Boden der Herbartischen. Aber er baute diese weiter aus, namentlich nach der Richtung hin, dafs er Herbarts grofsen Gedanken von dem völligen Gleichgewicht zwischen Unterricht und Zucht durch Ausgestaltung der Idee eines echten Schullebens zu verwirklichen suchte. Jedenfalls dürfen drei Taten Stoys als pädagogische Taten ersten Ranges bezeichnet werden: Seine Encyklopädie, die trotz aller Anlehnung an Herbart doch ein selbständiges, in allgemein verständlicher Sprache geschriebenes, zu sämtlichen Hauptrichtungen der pädagogischen Literatur bestimmte Stellung nehmendes Werk ist, sein Seminar, das, gleichfalls auf Herbartischen Grundlagen aufgebaut, doch in bezug auf innere Gestaltung und erfolgreiche Wirksamkeit das Königsberger weit hinter sich läfst, und dessen Geschichte als ein Stück Geschichte deutscher Pädagogik überhaupt betrachtet werden kann, und sein Institut, das den in ihrer Wichtigkeit und Notwendigkeit oft verkannten Privatanstalten neues Ansehen verschafft hat und vorbildlich für zahlreiche andere Anstalten geworden ist.

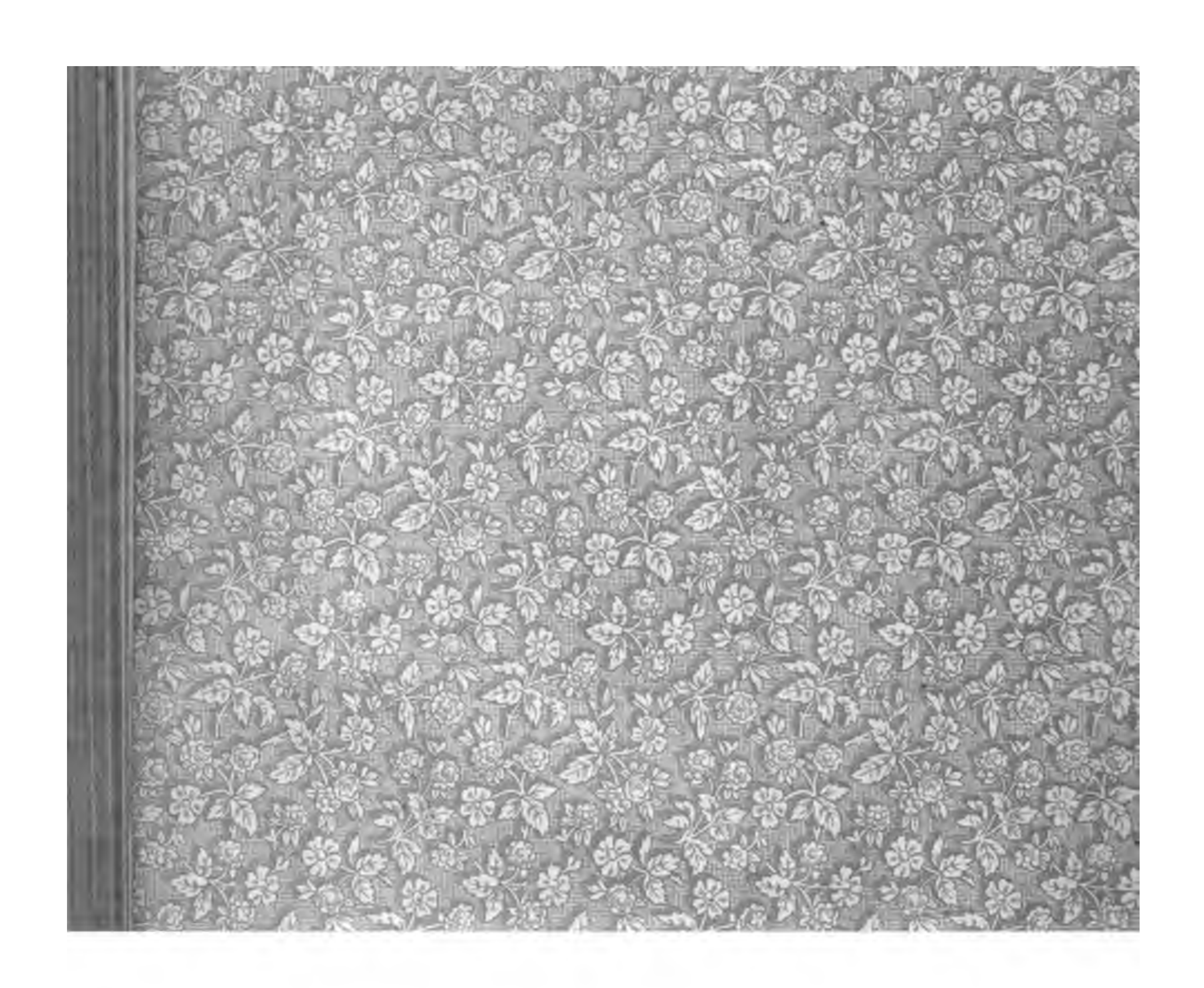
Literatur: Das Verzeichnis der Schriften Stoys s. bei Bliedner, K. V. Stoy und das päd. Universitätsseminar, S. 329 ff. — Kleinere Schriften u. Aufsätze, herausgeg. von Dr. H. Stoy. Leipzig 1898, 1. Bd. (enthält nebst einem Bildnisse Stoys die pädagogischen Bekenntnisse und die Aufsätze zur philosophischen Pädagogik).

C. Andreä, Zum Andenken an Prof. Dr. K. V. Stoy. Progr. der Königl. Bildungsanstalt Kaiserslautern 1885. — Ders., K. V. Stoy, Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, 1897, Nr. 4. — G. Fröhlich, K. V. Stoys Leben, Lehre und Wirken. Dresden 1885. — Ders., Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys. 7. Aufl. Wien 1901. — C. W. Debbe, K. V. Stoy, 15. Programm der Realschule von Debbe zu Bremen 1886. — E. v. Sallwürk, Artikel Stoy in der Allgem. Deutschen Biographie. — C. Hausmann, Schulrat K. V. Stoy und seine Veranstaltungen inbetreff der erziehlichen Leibesübungen. Weimar 1885. — A. Bliedner, K. V. Stoy und das pädagog. Universitätsseminar. Leipzig 1886. — Ders., Zwanzig Lieblingszitate des alten Stoy (Deutsche Blätter für erz. Unterr. 1885). — Ders., Ein Jenaischer Professor (Repertorium der Pädagogik 1886). — Ders., K. V. Stoy und die sog. formalen Stufen des Unterrichts (Rhein. Blätter für Erz. u. Unterr. 1890, Heft I u. II). — Ders., Zur Erinnerung an K. V. Stoy (Deutsche Blätter für erz. Unterr. 1898). — Ders., Zwei Semester in Stoys pädagogischem Seminare (Päd. Monatsblatt 1898, Heft 10). — Bartholomäi, Das pädagogische Seminar zu Jena. Leipzig 1858. — Weilinger, Das pädagogische Seminar in Jena. Jena 1878. — G. Credner, Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena. Ebenda 1869. — H. Stoy. Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena 1880—1885 (Jena 1885) u. 1885—1898. Ebenda 1898. — A. Mollberg, Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an K. V. Stoy und seine Johann-Friedrich-Schule. Ebenda 1898. — Ders., Prof. K. V. Stoy (14. Heft der Deutschen Turnzeitung von 1885). — Ders., Ein Stück Schulleben. (Päd. Mag. 202.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

Eisenach. A. Bliedner.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.




Stanford University Libraries
3 6105 003 569 154
Rein, W. ed. 120735 v.8 1908
Encyklopädisches handbuch der päda-
gogik.
DATE
NAME
DATE
370.
R 364
v. 8
LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD
120735

